

**TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL
1978**

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNYOK
KÖRÉBŐL
1978

Szerkesztették

Kiss Árpád, Horváth Lajos,
Nagy Sándor, Szarka József

Míg a sorozat előző kötete a folyamatos oktatási – nevelési reform tantervelméleti kérdéseivel foglalkozott, ez a mostani többretű, témái változatosak. *Mihály Ottó*, *Szarka József* neveléstudományi tanulmányai után *Zrinszky László* a pedagógiai szaknyelv, *Széchy Éva* és *Szebenyi Péterné* a személyiség-fogalomnak a szocialista pedagógiában betöltött szerepét, illetve fejlesztésének kérdéseit tárgyalja. *Petrikás Árpád* és *Hunyady Györgyné* írásai a nevelőmunka fejlesztését, illetve a kollektivitás alakulásának problémáit fejtegetik. *Bábosik István* az erkölcsi nevelés néhány elméleti dilemmájáról, *Bíró Katalin* pedig egy gyakorlati kísérletről számol be. *A Majzik Lászlóné – Molnár Péter* szerzőpár dolgozata a fizikai dolgozók gyermekei továbbtanulását befolyásoló tényezőket vizsgálja. A kötet anyaga a pedagógia területének szinte minden ágát érinti, s így a szakemberek széles körének ajánlható.



AKADÉMIAI KIADÓ
BUDAPEST

TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL
1978



TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL 1978

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK GYŰJTEMÉNYE



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST 1981

Szerkesztették

KISS ÁRPÁD

HORVÁTH LAJOS

NAGY SÁNDOR (vezető szerkesztő)

SZARKA JÓZSEF

ISBN 963 05 2520 8

© Akadémiai Kiadó, Budapest 1981

PRINTED IN HUNGARY

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	7
MIHÁLY OTTÓ: A neveléstudomány fejlesztésének metodológiai kérdései	9
SZARKA JÓZSEF: A neveléstudomány fejlesztésének irányai	27
ZRINSZKY LÁSZLÓ: A pedagógiai szaknyelv problémái	37
SZÉCHY ÉVA: A nevelés aktív szerepe és komplex jellege a személyiség minden- oldalú fejlesztésében	51
SZEBENYI PÉTERNÉ: Személyiség a szocialista pedagógiában	83
PETRIKÁS ÁRPÁD: A nevelőmunka rendszere és fejlesztésének iskolai problémái	97
BÁBOSIK ISTVÁN: A személyiség erkölcsi sajátosságainak összefüggései és az erkölcsi fejlettség vizsgálatának kutatómódszertani kérdései	107
BIRÓ KATALIN: Egy erkölcsi nevelési kísérlet célkitűzése és tervezése	125
HUNYADY GYÖRGYENÉ: A tanulói kollektivitás alakulása az általános és közép- fokú iskolában	143
HORVÁTH LAJOS: Klasszikus hagyományok és új tendenciák a tanulói önkör- mányzat fejlesztése folyamán	165
MAJZIK LÁSZLÓNÉ – MOLNÁR PÉTER: A fizikai dolgozók gyermekei tovább- tanulását befolyásoló pedagógiai tényezők	177

A *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* című sorozat e kötete neveléstudományi tanulmányokat tartalmaz. A kötet anyaga — úgy véljük — tükrözi neveléstudományunk mai állapotát. A bizonytalanság vagy bizonytalanság látszata ellenére bemutatja az útkeresés eredetiségét, a kivívott eredmények megőrzésének szándékát, a marxista neveléstudomány legtagabb összefüggéseinek átgondolását, valamint a pedagógiai folyamat lényegét tükröző jelenségek megragadására való törekvést.

A kötet tehát reprezentatívnek tekinthető abban az értelemben, hogy a neveléstudomány jelenlegi problémáit, szakanyagának ellentmondásait, feszültségeit, nem teljesen kielégtetett gondolatait, vagy más pontokon az önismétlés mozzanatait is tartalmazza. De természetesen — elsősorban — mindazokat a pozitív törekvéseket, amelyeket a kutatás a hetvenes évek végén fel tud mutatni.

Tükrözi a kötet azt is, hogy összeállításakor még nem zárultak le azok a kutatások, amelyek a 6. sz. főirány középtávú tervének alapján 1976-ban kezdődtek, s amelyek összegezésére, értékelésére csak a nyolcvanas évek elején kerülhet sor. Ez egyrészt azt jelenti, hogy számos jelentős — és neveléstudományunkat jellemző — kutatás nem kapott hangot a kötetben, másrészt több tanulmány csupán részeredményeiről számol be, vagy elsősorban a vizsgálat elveit s fő irányait ismerteti, s kevésbé a hitelesen igazolható végső megállapításokat.

A neveléstudomány kutatási irányainak szemléltetése érdekében a szerzők a pedagógiával foglalkozó intézmények széles köréből kerültek ki, a kötet tehát a maga egészében nem képviseli egyetlen kutatóhely, felsőoktatási intézmény stb. sajátos véleményét sem, hanem érzékelteti az azok közt meglevő egyezéseket és hangsúlyeltolódásokat is.

A tanulmányok elrendezésekor a szerkesztők igyekeztek bizonyos logikai menetet követni: a neveléstudomány legáltalánosabb kérdéseiből indultak ki,

ezután következnek a nevelélmélet egyik központi problémájával, a személyiséggel foglalkozó tanulmányok, majd a konkrét empirikus kutatások eredményei kaptak helyet, s néhány lényeges részprobléma tárgyalása zárja a kötetet.

A szerkesztők — éppen a helyzetkép hűségének megőrzése érdekében — csak azokat a leglényegesebb változtatásokat kérték a szerzőktől, amelyek a felesleges ismétléseket kiküszöbölték. Úgy gondolták, hogy a szerzőknek joguk van véleményüket szabadon a pedagógiai közvélemény elé tární, s azokért ott helytállni.

Úgy véljük, hogy a kötet — említett egyenetlenségei ellenére — hozzájárul a nevelélméletünkről alkotott kép teljessé tételéhez s pedagógiai közgondolkodásunk fejlesztéséhez.

A szerkesztők

A NEVELÉSELMÉLET FEJLESZTÉSÉNEK METODOLÓGIAI KÉRDÉSEI*

E rövidre szabott tanulmány keretében a neveléstudomány fejlesztésének valamennyi metodológiai problémáját (bárhogyan is értelmezzük a metodológiai kérdések körét) érdemben tárgyalni reménytelen vállalkozás lenne. Az alább kifejtett – jellegüket és céljukat tekintve egyaránt vitatható, illetve vitatandó elemzés – középpontjában neveléstudományunk, neveléstudományi kutatásaink néhány szemléletbeli, általános kutatás-stratégiai kérdése áll, és csak érintőlegesen foglalkozom a kutatómódszertan, a kutatási technikák fejlesztésének problémáival. Teszem ezt azzal a meggyőződéssel, hogy hazai neveléstudományunk és mindenekelőtt *neveléstudományunk fejlődése* nem az önmagunkban vett kutatási technikák tökéletesítésének, hanem elsősorban a *kutatásainkat, kérdésfeltevéseinket megalapozó szemlélet, elméleti „erudíció” függvénye.*

Kihívások és az intézményes nevelés valósága

A neveléstudomány metodológiai kérdéseinek vizsgálatánál akkor járunk el helyesen (különösen ha e kérdéseket a fejlesztésre vonatkoztatjuk), ha abból a *társadalmi-pedagógiai valóságból, ennek tendenciaszerűen megjelenő változásaiból indulunk ki, amelynek kihívásai neveléstudományi (tehát neveléstudományi) értelmezést, megfogalmazást, szisztematikus kutatást és végül: elméleti szintű (tehát átgondolt, rendszerezett, koherens koncepcióvá formálódó és orientáló) válaszokat igényelnek.*

Ha a *kihívásokat*, a sokszor rejtett tendenciákat állítjuk a vizsgálódás középpontjába, a következőket látjuk:

*E rövid tanulmány kissé bővített és némileg átdolgozott változata annak az előadásnak, amelyet a szerző a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstudományi Szakosztálya jubileumi ülésére készített. (Sárospatak, 1977. október 13–15.)

Korunkban jelentős változások érzékelhetők *a neveléssel szemben jelentkező társadalmi szükségletek, igények, elvárások* területén. E változások — szoros összefüggésben a *fejlett szocialista társadalom, a tudományos-technikai forradalom kibontakozása időszakának* általános társadalmi-gazdasági tendenciáival — kiterjednek és hatnak a legszélesebb értelemben vett társadalmi nevelési folyamat és az intézményes nevelés valamennyi összetevőjére, át-hatják ezek teljességét.

Átalakulóban van a nevelési tevékenységet meghatározó, befolyásoló társadalmi (gazdasági, szociális, kulturális, ideológiai-politikai stb.) követelmények és lehetőségek rendszere; változik kapcsolatuk, összefüggésük szerkezete; változik a nevelésnek a társadalom és a személyiség fejlődésében betöltött szerepe. A társadalom anyagi-szellemi változásának-fejlődésének megfelelően bonyolultabbá váltak és válnak a neveléssel összefüggő társadalmi, osztály-, réteg-, csoport- és egyéni érdekek, motivációk és inspirációk. Jelentkezik az *igény* a tudatos nevelői hatásrendszer horizontális és vertikális irányú expanziójára; a nevelési (tudatos személyiségformálási) aspektus mindinkább és mind több társadalmi tevékenység szférájának válik szerves részévé vagy legalábbis velejárójává. A változó szükségleteknek megfelelően igényként fogalmazódik meg a pedagógiai szemléletmód elterjesztése a társadalom legszélesebb rétegeiben, a legkülönbözőbb szervezetekben, üzemekben stb.

A fentiekkel összefüggésben sokasodnak azok a (különböző értékű) jelzések és elemzések, vizsgálatok, amelyek azt mutatják, hogy *e tendenciák következtében és érvényesítése érdekében változnia kell az intézményes, és ezen belül az iskolai nevelés szerepének, az egész társadalmi nevelési folyamaton belül érvényesülő funkcióinak*. Elméleti vizsgálatok, felmérések, statisztikai adatok, esettanulmányok és fejlesztési törekvések bizonyítják, hogy a nevelés, a tudatosan irányított személyiségfejlesztés-fejlődés — tendenciáját tekintve — kilép a hagyományos életkori és egyúttal intézményi keretek közül, és permanens, az egyén fejlődését egész életen keresztül szolgáló, az eddigiek-nél komplexebb rendszerré alakul.

Az egyén életében szükségessé és lehetségessé válik a társadalom által (központilag vagy helyileg, államilag vagy társadalmi-politikai szervek, szervezetek stb. keretében) nyújtott tanulási-képzési-művelődési lehetőségek permanens igénybevétele, a közvetlenül vagy csak közvetve szervezett, irányított vagy önálló önképzés-önművelés. Elméleti szempontból egyre nehezebb (szükségtelenebb?) pontos határokat vonni a köznevelési és közművelődési rendszer köré.

A fenti — ma még ellentmondásosan és csak lassan kibontakozó — tendenciák természetesen nem egyszerűen és pusztán a nevelési gyakorlat önfejlődé-

sének, hanem a szocialista társadalmi-gazdasági formáció alapvető fejlődéstörvényei hatásának a következményei. Bennük a kibontakozó tudományos-technikai forradalom keretei között megvalósuló termelés érdekei, a termelés új módjának megfelelő gazdasági viszonyok szükségletei, az ezek által meghatározott, de jelentős visszaható erővel rendelkező közösségi (osztály-, réteg-) viszonyok változásának következményei; a társadalomszervezés és -irányítás új feladatai; a politikai—ideológiai—kulturális élet változásai, és nem utolsósorban a mindennapi élet átstrukturálódó szerkezete nyilvánul meg.

E tendenciák a bennük kifejeződő *perspektivikus társadalmi érdekek, jövőbe mutató jellegük* miatt igényelnek különös figyelmet a nevelés elméleti és fejlesztési koncepciójának kidolgozása során.

Az előbbieken a társadalmi gyakorlat egészéből *kiemelt* tendenciák azonban *nem egyedüli és egyértelmű meghatározói* sem az itt és most, sem pedig a jövő intézményes, és ezen belül iskolai nevelésének.

Egyfelől bár e tendenciák valóban a jövőt képviselik a jelenben, a jövő „csirái”, de még e „jövőcsirák” fejlődése szempontjából sem hanyagolhatók el annak a *teljes* társadalmi gyakorlatnak a nevelési szükségletei, amelyben e „csirák” megjelentek és fejlődni, terebélyesedni fognak. A fejlett szocializmus a még kevésbé fejlett szocializmusban, a tudományos-technikai forradalomra jellemző termelés és munka az ipari forradalomra jellemző termelésben és munkában fejlődik; a humanizáltabb munka és életmód a kevésbé humanizált munka által és a kevésbé teljes életmódban alakul; a permanens művelődés és önművelés szüksége és igénye a „bizonyítványért”, a kedvezőbb anyagi és társadalmi pozíció megszerzéséért folytatott tanulás mezőjében érlelődik stb. S ebben nem egyszerűen és pusztán korlátokat, a „múlt” továbbélését vagy visszahúzó tendenciákat, hanem *a fejlődés konkrét feltétel- és lehetőségrendszerét* kell látnunk, amelynek szükségleteit nem lehet nem létezőnek tekinteni.

Másfelől, a jövő intézményes nevelésének egésze és a permanens nevelés-művelődést szolgáló iskola is csak *saját* valóságos alapján, vagyis a jelenlegi közoktatási (nevelési) rendszer átalakulása-átalakítása folyamatában jöhet létre. Abban és abból a közoktatási (nevelési) rendszerben, rendszerből fejlődik és fejleszthető, amellyel ma rendelkezünk.

Az intézményes (iskolai) nevelés valóságát, a ténylegesen funkcionáló közoktatási (nevelési) rendszert *feladatcentrikusan* és legáltalánosabban talán úgy jellemezhetném, mint egy alapvető változásokra érett, megújulást-megújítást igénylő rendszert.

E rendszer céljait-feladatait, funkcióit, nevelési és műveltségi tartalmát tekintve bizonytalan, sok vonatkozásban korszerűtlenül irányított, s csak

elvileg, alapvető politikai-világnézeti irányultságában egységes. Alapsejtje az a kvázi-tanuló iskola, amely többé-kevésbé megfelelt az ipari forradalom, az extenzív iparosítás képzési igényeinek, elősegítette a munkásosztály politikai-ideológiai hatalmának megerősödését, és kielégítette a kulturális forradalom első időszakának ugyancsak extenzív igényeit, de amely ma már csak esetlegesen (és nagyrészt akkor is csak formálisan) képes válaszolni az előzőekben jelzett kihívásokra.

Az oktatási (nevelési) rendszer egészére és az iskolára vonatkozó vizsgálatok, feltáró és innovatív kutatások eredményeit, az iskola világáról szóló híradásokat elemezve egy olyan rendszer képe tárul fel, amely elvesztette biztonságérzetét, amelynek megbomlott belső szilárdsága, és rövidzárlatos elméleti hatások, valamint adminisztratív intézkedések közepette keresi új funkcióit és funkcionálásának új módját, a megfelelés lehetőségeit.

Összegezőképpen, az „életmód a szocializmusban” és a „szocialista életmód” különbségtevés analógiájára, talán megkockáztatható az az állítás, hogy iskolánk „iskola a szocializmusban”, de még nem „szocialista iskola”. Aligha felelne meg azonban a tényeknek, ha ezt a sommás megállapítást úgy próbálnánk értelmezni, mintha az „iskola a szocializmusban” egyenlő lenne a „nem szocialista iskolával”, vagyis a szocialista iskola tagadásával. Egyes konkrét iskolákat tekintve persze létrejöhet ez a tagadás (ahogy egyes emberek vagy csoportok életmódját tekintve is), de egészében tekintve „az iskola a szocializmusban” természetesen ugyanúgy hordozza a szocialista iskola bizonyos jellemzőit, mint az „életmód a szocializmusban”. Ami azonban joggal nyugtalanítja nemcsak a szűkebb szakmai, hanem a tágabb közvéleményt is, az éppen *e szocialista vonások* túlságosan is lassú erősödése, az iskola tartalmi és szervezeti karakterisztikus jellemzőinek lényegi változatlansága, a fejlesztési koncepciónak intézkedésekkel történő helyettesítése.

Az oktatási (nevelési) rendszer bizonytalansága, a rendszerben manifesztálódó működési zavarok — és ezt nagyon fontos hangsúlyozni — azonban nem szimplifikálhatók e rendszer önmaga által termelt belső, valamiféle abszolút immanenciával rendelkező zavaraivá. Sajátos adaptációs zavarokkal állunk szemben, amelyek csak részben vezethetők vissza (de részben visszavezethetők!) a közoktatás (nevelés) adaptációs készségének-képességének legszélesebb értelemben vett tartalmának és technológiájának fejletlen voltára. Az inkongruenciának legalább ilyen mértékig oka, forrása a rendszer környezetéből, a társadalomból érkező megrendeléseknek, elvárásoknak a történelmileg „megszokottnál” bizonytalanabb, elmosódottabb és ellentmondásosabb volta.

Neveléstudományunk helyzetéről

Ha az elmondottakkal összefüggésben *neveléstudományunkat*, egész neveléstudományi tudásunkat tesszük mérlegre és szembesítjük az előzőekben jelzésszerűen felvázolt új társadalmi-nevelési szituációval, az ebből fakadó elméleti, fejlesztési és gyakorlati nevelési feladatokkal — a le- vagy elmaradás vitathatatlan. Az okok jelzésére még visszatérek, de azt már itt is hangsúlyoznom kell, hogy ez esetben sem pusztán a neveléstudomány önfejlődésének problémáival, hanem az újszerű elméleti és kutatási feladatokból, a minőségileg és jellegükben megváltozott társadalmi-nevelési szükségletekből is fakadó nehézségekkel állunk szemben.

Tény azonban, hogy neveléstudományi kutatásaink, gondolkodásunk ma még csak részben és csak esetlegesen követte, értelmezte, és csak igen bizonytalanul konceptualizálta ezt az új társadalmi-nevelési szituációt. Szemléletét, felépítését, kategória- és fogalmi rendszerét, kérdésseltevéseit, kutatási metodológiáját-metodikáját tekintve — minden nagy fontosságú részeredmény ellenére is — sokkal inkább az előzőekben jellemzett, ténylegesen funkcionáló oktatási (nevelési) rendszer *reflexiója*, mint kiutat, megoldást mutató *elmélet*. Általában hiányzik belőle az elméletképzés feltételét jelentő kellő *distancia*, és *teoretikus értelemben* is túlzottan lojális a mindennapi gyakorlattal. Ezért neveléstudományunknak a gyakorlattal való — sokat hangoztatott — szoros kapcsolatát inkább a *reflexivitás*, mint az elméleti leképzés és orientáció jellemzi.

A neveléstudomány és az egész neveléstudomány teoretikus erejének gyengeségét különösen éles megvilágításba helyezi az oktatási (nevelési) rendszer kapcsán jelzett inkongruencia problémája. Bármennyire igaz ugyanis, hogy ebben jelentős szerepet játszik a környezetből, a társadalomból érkező megrendelések, elvárások a korábbiaknál bizonytalanabb, ellentmondásosabb jellege, az intézményes nevelés dilemmáinak megoldását aligha várhatjuk — különösen a nevelési és művelődési tartalmak és a folyamat legszélesebb értelemben vett technológiáját illetően — e megrendelések egyértelművé, kevésbé ellentmondásossá, egyszerűbbé válásától, a megszokotthoz való visszatéréstől. A megrendelések bizonytalanabb, kevésbé „kemény” jellegében ugyanis kifejeződik az új társadalmi-nevelési szituáció *perspektivikus lényege*: a neveléssel (és ezen belül az intézményes neveléssel) szemben jelentkező *szükségletek* komplexebbé, sokrétűbbé és sokoldalúbbá, átfogóbbá és ezzel együtt differenciáltabbá válásának folyamata. De megjelenik bennük, s éppen bizonytalanabb voltukban, az új társadalmi-nevelési helyzet alapvető dilemmája is, ti. hogy egyfelől a társadalomfejlesztés ma még nem tekinthet el a régi típusú szükségletek

„tradicionális” módon történő kielégítésétől; másfelől, hogy ma még csak részben képes a nevelésügy rendelkezésére bocsátani az új nevelési szükségletek kielégítéséhez szükséges eszközrendszert. (A további elemzés helyett hadd utaljak itt a szükséges munkaerő minőségével és a mindenki számára szükséges műveltség minőségével kapcsolatos objektív dilemmákra.)

Nem kétséges, hogy egész neveléstudományunk egyik nagy próbatétele volt, ill. lesz a jelenleg folyó tartalmi reform, és még inkább a köznevelésügy, az iskolarendszer távlati fejlesztése. Már az eddigiek során is világossá vált azonban, hogy neveléstudományunk nem rendelkezik egy legalább alapvonásaiban kellően kidolgozott, tudományos vitákban érlelt olyan nevelési- és ezzel harmonizáló *iskolakoncepcióval*, amelyet tudományos közvéleményünk, ha nem is egységesen, de legalább bizonyos határozottsággal ajánlana a politikai döntés számára.

Jelentős elmaradás jelentkezik a nevelési folyamat általános, e sajátos társadalmi tevékenység egészére, a társadalmi élet, a kultúra teljességében elfoglalt helyére, a személyiség fejlődésében betöltött szerepére vonatkozó kérdések tisztázásában. S ezzel összefüggésben fehér foltok sorával találkozunk az átalakuló nevelési folyamat új vagy változó szükséges-lehetséges tendenciáinak feltárásában, a *fejlődési-fejlesztési irányok, perspektívák „kitapintásában”*.

A nevelés *célrendszerére* vonatkozó elképzeléseinket még ma is a célok, feladatok rendszertelensége jellemzi. A célrendszer dimenzióinak, belső struktúrájának, különböző szintjeinek kidolgozására tett legújabb kísérletek is már 4–5 évvel ezelőtt születtek. A bizonytalanság elméleti és gyakorlati veszélyei egyaránt jelentősek és jól érzékelhetőek mind a megszülető dokumentumokban, mind pedig a publikációkban.

Pedagógiai neveléstudományi *kategóriáink, fogalmaink* sok tekintetben kidolgozatlanok, és ez megnehezíti a változó társadalmi – és ezen belül az intézményes – nevelési folyamat tudományos igényű elemzését, feltárását. Mintha egy fogalmi *rendszer* kimunkálásáról már le is mondtunk volna. Az ilyen irányú kezdeményezések érdemi vita nélkül hálnak el tudományos közéletünkben.

Neveléstudományunk koncepcionális erőtlenségét, egy sor alapvető probléma kidolgozatlanságát jelzi az a tény is, hogy mind a társ- vagy érintkező tudományok, mind pedig a polgári pedagógia tényleges vagy csak idézőjeles eredményei értelmezés, elméleti szűrés nélkül áramlanak be pedagógiai gondolkodásunkba (és hálnak el!). A másik és talán még jelentősebb problémát az jelenti, hogy egyrészt a filozófia, szociológia, pszichológia stb. neveléstudományi szempontból jelentős eredményei nem válnak neveléstudományi tudásunk szer-

ves részévé; másrészt, nem vagyunk képesek *kritikailag feldolgozott* formában hasznosítani sem más szocialista országok, sem a nyugati marxista pedagógia, sem pedig a progresszív polgári pedagógia nevelésméleti eredményeit, új kérdésfeltevéseit. (A „sem” természetesen igen eltérő feladatokat jelöl itt!) Ez utóbbi területen különösen élesen jelentkezik az *összehasonlító nevelésméleti és elmélettörténeti* kutatások periférikus helyzetéből és esetleges voltukból fakadó következmények.

Az okokról

Az előbbieken csak jelzésszerűen tárgyalt és tovább sorolható fehér foltok, problémák forrásai, okai után kutatva az *egyik* forrást kétségtelenül *metodológiai, kutatómódszertani kultúránk korszerűtlenségében* lelhetjük fel. Egyik jelentős, de semmiképpen sem egyedüli okát.

A metodológiai, kutatómódszertani kultúra maga is több tényező függvénye, és nem egyszerűen önfejlesztés útján éri el ezt vagy azt a szintet. Lényeges hatást gyakorolnak ebben az irányban is: az általános érvényű és konkrétabb, a pedagógiai kutatásokra vonatkozó *tudománypolitikai, tudományszervezési és tervezési intézkedések*; a kutatások irányításának országos, főhatósági és intézményi színvonala; a nevelésügyi tervezés és irányítás viszonya általában a pedagógiai és konkrétan a nevelésméleti kutatásokhoz (mind az intézményi kapcsolatok, mind a szemlélet vonatkozásában); a nevelésméleti kutatóhelyek helyzete, a nevelésméleti kutatások presztízse; a pedagógiai, nevelésméleti kutató- és tudósképzés színvonala stb.

Anélkül, hogy a fenti tényezőket, összefüggéseiket külön-külön részletes elemzés tárgyává tehetnénk, a nevelésméleti kutatásokra gyakorolt hatásukat tekintve megengedhetőnek tűnik az az állítás, hogy míg az *általános érvényű* tudománypolitikai, valamint művelődés- és oktatáspolitikai követelmények kedvezően, inspirálóan hatnak a tágabb horizontú, komplex nevelésméleti és ezen belül az ún. alapkutatások végzésére, addig a konkrétabb kutatótervezési, szervezési, irányítási intézkedések és a mindennapokban ható oktatáspolitikai megrendelések inkább a nevelés „technológiai-technikai” kérdéseinek vizsgálata felé, a sokszor prakticista módon és a tényleges vagy vélt pillanatnyi szükségleteknek megfelelően megfogalmazott parciális, praktikus kérdések irányába tolják a nevelésméleti kutatásokat.

Részben ennek a hatásrendszernek tudható be az az utóbbi időben kialakuló sajátos „munkamegosztás”, amelyben a nevelés általános elméleti kérdéseinek vizsgálata már-már más szaktudományok képviselői által „kisajátított”

kutatási és „érdek”-területté válik, a neveléstudomány „professzionistái” pedig a neveléstechnológiai kutatások területére húzódnak vissza. Azért csak részben a hatásrendszer az ok, mert e tendencia megjelenésében jelentős szerepet játszik a neveléstudomány mint tudomány jelenlegi nem kielégítő színvonala, saját tudományos és elméleti felkészültségünk, hiszen ennek alapján csak ritkán merjük vállalni az elvi-elméleti szintű problémát, és egy defenzív alapállásból inkább lemondunk a kérdések vizsgálatáról.

Nyilvánvaló, hogy itt egy veszélyes circulus vitiosus alakul ki. Az oktatáspolitikai „megrendelések” a praktikizmus irányába „fejlesztik” a neveléstudományi kutatásokat, ez az egyébként is „energiahiányban” szenvedő neveléstudománytól még inkább elvonja az „önfejlődésre” fordítandó szellemi kapacitást, ez viszont még védtelenebbé teszi más tudományok „agressziójával” szemben, és így tovább erősödik a szemléleti, témaköri beszűkülés lehetősége, s ez ismét csak felfokozza a „közvetlen megrendelések” praktikista irányú hatását. Mindez végső soron ha nem is teszi lehetetlenné, de szinte minimálisra csökkenti annak lehetőségét, hogy a nevelés elmélete mint a nevelés valóságának elméleti igényű (tehát nem pusztán empirikus és/vagy „ideologikus”) tükrözése és mint a társadalmi nevelési gyakorlat, valamint az ezt szabályozó neveléspolitikai és adminisztratív irányítás tudományos-elméleti bázisa (cselekvési orientálójá) betöltse társadalmi-politikai és tudományos hivatását.

Ennek a metodológiai és elméleti fejlődés, a tudományos lét szempontjából igen veszélyes káros körnek az áttörése, megszakítása – meggyőződésem szerint – a legalapvetőbb tudományfejlesztési, kutatási-stratégiai feladatunk. S ez – más tennivalók mellett! – bizonyos tudományelméleti, metodológiai kérdések tisztázásától is függ.

Az alábbiakban nem a tisztázás, csak az exponálás igényével néhány ilyen tudományelméleti és metodológiai, illetve kutatómódszertani kérdés jelzészerű tárgyalására teszek kísérletet.

A neveléstudományi kutatások és a neveléstudomány tárgya

Az első oldalakon jelzett változások és az ezekkel összefüggésben kialakuló új társadalmi nevelési helyzet kettős – látszólag ellentétes – irányú mozgáshoz vezet a neveléstudomány és az érintkező tudományok viszonyában.

Egyik oldalról társadalmi fejlődésünk új (vagy erősödő) tendenciái nagyobb és sok tekintetben új feladatok elé állítják a marxista társadalomtudományokat és az ún. antropológiai tudományokat. E fejlődési tendenciák

egyik közös vonása, hogy egyre inkább az ember, a személyiség fejlődésének lehetőségei kerülnek az érdeklődés középpontjába. Ez szükségszerűen arra indítja a különböző társadalmi és embertudományokat (a közgazdaságtudománytól a szociológián keresztül a filozófiáig), hogy vizsgálataikba bevonják nemcsak általában a „szocializáció”, hanem konkrétan az intézményes nevelés problémakörét is. Ezek a tudományok ma már saját kutatási területüként kezelnek bizonyos nevelésfilozófiai, nevelésméleti problémákat, témaköröket, és igen komoly mennyiségű és értékű, nevelésméletünk számára is releváns anyagot halmoztak fel. Erről az oldalról tehát az érintkező tudományok „agressziója” figyelhető meg.

Más oldalról viszont a neveléssel szemben megjelenő, formálódó új igények (többek között a nevelési és kvázi-nevelési folyamatok egymást átfedő tendenciája, a permanens nevelés-művelődés stb.) *objektíve* arra kényszerítik a nevelésméleti kutatásokat, hogy egyrészt egyre határozottabban sajátjaként kezeljen olyan valóságszférákat, amelyek hagyományosan nem képezték a nevelésméleti kutatások objektumát, másrészt mind mennyiségében (egyre több tudománnyal), mind mélységükben fokozza interdiszciplináris kapcsolatait.

Ebben a helyzetben a nevelésméletnek szinte létérdeke, hogy *újra és újra megvizsgálja tárgyát, kérdésfeltevéseit, elméleti és metodológiai specifikumait, viszonyát e tudományokhoz.*

Úgy vélem, hogy e vizsgálatoknak nem a „bezárkózás”, hanem a „nyitottság” irányába kell hatniuk, mégpedig oly módon, hogy nem a nevelés változó valóságát próbáljuk belekényszeríteni nevelésméletünk jelenlegi struktúrájába, hanem ennek tárgyát, belső struktúráját igazítjuk ki a fejlődés követelményeinek megfelelően.

A nevelésmélet tárgyával kapcsolatos problémák több dimenzióban jelennek meg:

a) *A nevelés pedagógiai fogalmától való függés*

Közismert, hogy nevelésméletünk a nevelés fogalmát ma is kettős értelemben használja. Egyfelől mint legáltalánosabb, legátfogóbb; másfelől mint az „oktatás” fogalma mellé rendelt fogalmat. A kérdés itt úgy vetődik tehát fel, hogy *a nevelésmélet „melyik” nevelés elmélete?* A kérdés metodológiai jelentősége nyilvánvaló, hiszen a két tárgyelfogásból eltérő kiinduló hipotézisek fogalmazódnak meg a nevelésméleti kutatások számára. Ha a nevelés szűkebb fogalmát változtatlanul „értelmes”, valamilyen valóságot, kutatási objektumot tükröző fogalomként kezeljük, akkor továbbra is számolhatunk

az olyan kutatási törekvésekkel, amelyek az ismeretszerzéstől és elsajátítástól függetlenített, izolált nevelődést, nevelést kívánják „felmérni” vagy éppen „továbbfejleszteni”. A valóságos nevelési tevékenységet, nevelődési, személyiségfejlődési folyamatot kettészakító nevelés-oktatás fogalompár nemcsak eltorzítja kutatási kérdésfeltevéseinket, hanem szinte lehetetlenné teszi, hogy neveléstudományunk asszimilálja más tudományok eredményeit, mivel ezek értelmezhetetlenek az „oktatás-nevelés” kettős fogalmi struktúrájában. (Paradox módon, de ez a megoldatlan elméleti probléma jelenik meg az ún. „oktató iskola” és „nevelő iskola” ma divatos szembeállításában is. Ti. az ún. „oktató iskola” igen nagyfokú intenzitással és eredményességgel nevel, tehát igencsak nevelő iskola, csak nem úgy és nem arra, ahogy és amire napjaink szocialista iskolájának kellene.)

b) *A permanens nevelés-művelődés és a marxista neveléstudomány*

A társadalmi fejlődés egészét tekintve a permanens nevelés-művelődés egyszerre eszköze és eredménye azoknak az erőfeszítéseknek, amelyeket a szocialista társadalmak tesznek annak érdekében, hogy minden ember számára és minél teljesebben biztosítsák az egyenlő lehetőséget a társadalmi munkamegosztásba (a társadalmilag hasznos munkába), a közéletbe (a társadalmi-politikai-kulturális hatalom gyakorlásába) való bekapcsolódásra, és ezen keresztül az egyénileg változó, de mégis egységes anyagi és szellemi tekintetben egyaránt magas színvonalú szocialista-kommunista életmód kialakítására. A nevelés rendszere azonban nem valamilyen pedagógiai „konténer”, amely a szocialista társadalom fejlődésének „vonatán” utazva mechanikusan felveszi annak sebességét és irányát, s így a permanens nevelés-művelődés gyakorlati megvalósítása is tudatos és hosszú távú elméleti, gyakorlati erőfeszítéseket igényel.

A permanens nevelés-művelődés kérdését neveléstudományunk igazi mélységében még nem értelmezte. Ma még inkább „függelékként” szerepel elméletünkben. Részben „a tanulóknak ki kell alakítani a permanens művelődésre-képzésre és az önművelésre való képességet” formájában valamiféle feladatként, részben a felnőttoktatás tartományába tartozó kérdésként kezeljük. A permanens nevelés kibontakozása — meggyőződésem szerint — előbb-utóbb rá kell hogy kényszerítsen bennünket neveléstudományunk egész belső struktúrájának, problémarendszerének átrendezésére. A permanens nevelés ugyanis nem szimplifikálható egy új nevelési feladattá, és nem azonosítható a felnőttoktatással sem. Pedagógiai lényege, hogy a nevelési folyamat időbelisége és időstruktúrája, „térbeli” kiterjedtsége és elrendeződése, mind pedig tartalmi hangsúlyai megváltoznak. E változások a klasszikus értelemben vett művelő-

dés és nevelés viszonyát és magának a nevelésnek a belső rendszerét egyaránt érintik. Az „idődimenziót” illetően nem pusztán a nevelés „élethossziglanná” és (bizonyos megszorítással) folyamatossá válását kell számba vennünk, hanem azt is, hogy ebben az időintervallumban egyre inkább újszerűen oszlik meg a nevelés tartalma. A „térbeli” rendeződés tekintetében a leglényegesebb az az objektív folyamat, amelynek során a nevelés és kvázi-nevelési folyamatok, tényezők, és az ezeket szervező intézmények egymásba hatolnak, átfedik egymást. Közben a kvázi-nevelés egyre tudatosabbá, tervszerűbbé válik, a nevelés pedig egyre inkább felhasználja, szervesen beépíti magába a kvázi-nevelés egész hatását, lehetőség- és eszközrendszerét.

Az itt csak jelzésszerűen vázolt tendenciák következtében a neveléstudomány már ma kénytelen néhány – más tudományágak képviselői részéről explicit módon megfogalmazott – alapvető kérdéssel szembenézni. Vajon csak megalapozatlan elméleti „agressziónak” tekinthető-e a „nevelés” fogalmának a „művelődés” fogalmában történő feloldására irányuló törekvés? És ellenkezőleg: vajon elégséges-e, ha a permanens nevelés-művelődés elmélete kidolgozása helyett e problematikát csak mintegy „függeléként” csatoljuk jelenlegi, lényegében az iskolás korúak intézményes nevelésének elméletét jelentő neveléstudományunkhoz? Más oldalról: lehetséges-e és szükséges-e a „nevelés” fogalmát oly mértékben tágítani, hogy az a teljes társadalmi és egyéni művelődési folyamat *aspektusaként*, és ne elhatárolható részeként jelenjen meg?

Bármilyen módon is válaszoljuk meg e kérdéseket, a neveléstudomány fejlődésének egyik metodológiai axiómáját alighanem így fogalmazhatjuk meg: *a neveléstudománynak a permanens nevelés elméletévé kell válnia.*

A *kutatásmódszertani* konzekvenciák közül itt csak a legfontosabbat emelném ki: egyre irrelevánsabbá válnak azok a kutatások, amelyek tételezve vagy csak rejtett hipotézisek alapján az önmagában vett izolált iskolai nevelést vizsgálják, és különösen csökken az ilyen kutatások értéke, ha fejlesztő célú, a fejlesztést megalapozni kívánó vizsgálatok keretében folynak.

c) Nevelésfilozófia, marxista neveléstudomány és a szocialista-kommunista nevelés elmélete

Ebben a vonatkozásban a következő kérdések válnak tisztázásra: egyfelől, vajon a marxista neveléstudomány azonosítható-e a szocialista-kommunista nevelés elméletével? Azaz, lehetséges-e, és ha igen, szükséges-e kidolgozni egy olyan marxista neveléstudományt, amelynek kutatási objektuma a nevelés mint történetileg változó, de egyetemes társadalmi tevékenység? Másfelől: szükség van-e marxista nevelésfilozófiára, vagyis a nevelés egy olyan absztraktabb

elméletére, amely a nevelés totalitásának legáltalánosabb törvényszerűségeit, jellemzőit, a történetiben a „logikait” vizsgálja?

E kérdések nem skolasztikusak és nem is csak tudományelméleti, rendszertani érvényűek, hanem igen fontos szemléleti és metodológiai konzekvenciákkal rendelkeznek. Neveléstudományunk jelenlegi fogalmi apparátusa, belső struktúrája nem alkalmas a nevelés és az ennek „ideológiáját” jelentő elmélet (tudomány) társadalmi-történeti fejlődési tendenciáinak és a nevelés konkrét teljességének feltárására, és ugyanakkor valamiféle „bevezetessé” degradálja a neveléstudomány legalapvetőbb tudományos, elvi, elméleti kérdéseit. Az ilyen jellegű kérdésfeltevéseknek nincsen „helyük” a neveléstudomány kifejeződésében, ezért a nevelés egészére vonatkozó kérdések, részben az ún. „aspektustudományok” (pedagógiai antropológia, pedagógiai személyiségelmélet, pedagógiai axiológia) önállósítják magukat, részben önálló diszciplínává válnak anélkül, hogy neveléstudományunkban „alapjaik” kidolgozást nyertek volna (lásd: összehasonlító pedagógia), részben pedig csak mint „feladatok”, „tennivalók” vannak jelen (lásd: a burzsoá pedagógia kritikája), és ami különösen figyelemre méltó: csak más tudományok (filozófia, szociológia, közgazdaságtudomány, pszichológia stb.) keretében nyernek kifejtést.

Összegezeképpen: amint a nevelés feltárását, kutatását nem tudták, tudják megoldani a különböző redukcionista neveléstudományok (pszichológiai pedagógia, szociálpedagógia, kultúrpedagógia, személyiségpedagógia, vagy újabban: a kibernetikai pedagógia stb.), úgy nem oldja, nem oldhatja meg az ezer „darabban” létező neveléstudomány sem. Ezért úgy vélem, hogy a neveléstudomány metodológiai fejlesztésének egyik kardinális kérdésköre a marxista neveléstudomány, a marxista neveléstudomány és a szocialista (permanens) neveléstudomány elméleti kutatási objektumainak, tárgyának és egymáshoz való viszonyának tisztázása.

A komplex szemléleti-metodológiai „interdiszciplináris” kutatások

A neveléstudomány fejlesztésének egyik alapvető feltétele, hogy egyre inkább háttérbe szoruljanak a partikuláris, egysíkú, egydimenziójú kérdésfeltevések és ennek megfelelően primitív módszerekkel dolgozó kutatások.

„A pedagógiai kutatásoknak lényegileg interdiszciplinárisoknak kell lenniük, vagy elpusztulnak” (G. de Landsheere). A magam részéről azt is megmerném fogalmazni, hogy az a neveléstudományi kutatás, amelyik nem „interdiszciplináris”, az *nem* neveléstudományi kutatás. Vagyis: a nevelést akár mint valóságot, akár mint „tervezett valóságot”, neveléstudományi szempontból csak

„interdiszciplinárisan” teljes komplexitásában lehet kutatni, mert minden más tudományos (pszichológiai, szociológiai, filozófiai stb.) megközelítéssel szemben a nevelélmélet (de általában a neveléstudomány) *tárgyát* nem a nevelés ilyen vagy olyan oldala vonatkozása, hanem *teljessége* kell hogy képezze.

Az interdiszciplinaritás hangsúlyozása azonban még elég semmitmondó, hiszen kevésbé tisztázott, mit értünk és mit kellene értenünk azon. Interdiszciplináris jellegű lehet egy kutatás, ha bevonjuk a pszichológust vagy szociológust stb., avagy applikáljuk az érintkező tudományok eredményeit, esetleg: alkalmazzuk módszereiket. Anélkül, hogy kétségbe akarnám vonni ezen eljárások hasznát az egyes kutatások esetében, a magam részéről úgy vélem, hogy *a nevelés „interdiszciplináris” kutatása* – bármilyen paradoxonnak tűnik is – *mindenekelőtt azt jelenti, hogy a kutatás nevelélméletileg megalapozott.* A paradoxon látszata azonban eltűnik, ha figyelembe vesszük, hogy a fenti, a tudomány tárgyára vonatkozó meghatározásnak megfelelően, a nevelélmélet maga immanensen, par excellence „interdiszciplináris”, pontosabban komplex tudomány: *nem pusztán* a bármilyen módon értelmezett nevelési tapasztalat általánosításaként jött létre és létezik, hanem a nevelésre vonatkozó *valamennyi* tudományos eredmény sajátos szintetizálása, strukturalása, általánosítása útján alakul, ill. ezen a módon létezik. Az elsődleges feladata tehát a nevelélmélet önnön „interdiszciplinaritásának” biztosítása. Ennek legfontosabb útja: a nevelés kérdéseit bármilyen szempontból vizsgáló tudományok elméleteinek, eredményeinek ún. másodlagos, pedagógiai célú analízise és egy új szintézisbe történő beépítése, nevelélméletté transzformálása. A nevelés valóságának, a széles és szűkebb értelemben vett nevelési gyakorlat közvetlen (pedagógiai célú) kutatásának eredményei csak így – egy ilyen módon fejlődő nevelélméletben – nyerik el valóságos tudományos értéküket és hitelüket. Ebből következően az interdiszciplinaritás elsősorban *nevelélméletileg megalapozott* komplex szemléletű, kérdésfeltevésű és módszerű kutatásokat jelent. (Vagyis: a módszertani komplexitás nevelélméleti megalapozás nélkül – amint ezt az angolszász kutatások túlnyomó többsége igazolja – csak látszat interdiszciplinaritáshoz vezet.)

A szaktudományi (alap) és neveléspolitikai orientáltságú fejlesztő (alkalmazott) kutatások

Régi és újra visszatérő problémája tudományos közéletünknek az ún. alap- és alkalmazott kutatások mibenlétének, viszonyának, arányainak problémája. Hogy e területen ma sincs minden megnyugtatóan tisztázva, annak illusztrálására elég talán arra utalni, hogy a 6. országos kutatási főirány tervezése,

módosítása és újbóli módosítása során a neveléstudomány fejlesztését célzó kutatások végül is kiszorulnak e főirányból, és ezzel ismét az a *látszat* keletkezett, mintha a köznevelés távlati tervezése, fejlesztése a neveléstudomány fejlesztésére irányuló kutatások nélkül is elképzelhető lenne.

Az alap- és alkalmazott kutatásoknak a természettudományok területéről származó megkülönböztetése (amelynek ott megfeleltethető az „elméleti és alkalmazott tudomány” fogalompár) a nevelélméleti (de általában a pedagógiai) kutatások területén mindenképpen félrevezető, mert tovább él benne a pedagógiát elméleti és alkalmazott tudomány(ok)ra tagoló elképzelés. A nevelélméleti kutatások esetében sokkal inkább eligazítónak tűnik a *szaktudományi orientáltságú* (közvetlenül a tudomány fejlesztésére irányuló) és a *neveléspolitikai orientáltságú* (közvetlenül a gyakorlat fejlesztésére irányuló) kutatások megkülönböztetése. (E megkülönböztetés ui. sokkal jobban fejezi ki, hogy a nevelélmélet mint tudomány a gyakorlat tudománya, azaz egy társadalmi tevékenységfolyamat elmélete.) Azonban e megkülönböztetés is csak bizonyos keretek között használható, ezért nagy hangsúlyt kell helyeznünk az „orientáltságú” és „közvetlenül” szavakra. (Példaképpen: a szocialista iskola koncepciójának, modelljének kidolgozása nem tisztán neveléspolitikai, hanem egyúttal a szó legszorosabb értelmében vett szaktudományi orientáltságú kutatás is!)

E két fogalom nem feleltethető meg (nem helyettesíthető) sem az „elméleti” és „empirikus”, sem a már említett „alap” és „alkalmazott”, sem pedig a „valóság feltáró–leíró” és „konstruáló–jövőre orientált” fogalompárokkal. A szaktudományi és neveléspolitikai orientáltságú kutatások ugyanis „keresztülselelik” ez utóbbi fogalompárok által jelzett dimenziókat, tehát egyaránt lehetnek: módszereiket tekintve „elméletiek” és „empirikusak”; jelentőségüket tekintve: „alap” vagy „applikációsak”; és végül: „valóságfeltáróak” és „konstrukciós” jellegűek.

A neveléspolitikai orientáltságú kutatások legfontosabb jellemzőit a következőkben foglalhatjuk össze:

- a köznevelési rendszer egészének fejlesztését szolgáló tervekhez közvetlenül kapcsolódva, annak szerves részét alkotják;

- e kutatások feltételezik a fejlesztési tevékenységgel való legszorosabb kapcsolatot;

- e kutatások esetében a kutatás szerves részét kell hogy alkossa az eredmények folyamatos értékelése;

- alapvető jelentőségű az eredmények terjesztése;

- és végül: legfontosabb típusa az innovatív célú gyakorlati pedagógiai kísérlet.

Az „innovatív, fejlesztő célú pedagógiai kísérlet” természetesen igen tág fogalom, és sokféle konkrét céllal, formában, szervezeti úton, eltérő kiterjedéssel stb. valósítható meg. A pedagógiai kísérlet oly sokat vitatott kérdésével kapcsolatban csak azt kívánom hangsúlyozni, hogy e kutatási típusnak nemcsak a neveléspolitikai célok megvalósítása, a gyakorlat fejlesztése, hanem a nevelélmélet mint tudomány fejlődése szempontjából is kitüntetett jelentőséget kell tulajdonítanunk. Nemcsak az elmélet próbájaként, hanem az elmélet *forrásaként* is. E kutatási típusban valósul meg leginkább a szaktudományi és neveléspolitikai orientáltságú kutatások belső összefüggése, metodológiai egymásrautaltsága.

Valóságfeltárás és jövőre orientáltság

Amint a nevelés gyakorlata, úgy a nevelélmélet is kettős vonzásban létezik: a mában a jövőre (csak egy részben tervezhető, előre látható jövőre) nevel, illetve a mai társadalomban, a mai nevelésben a jövő nevelésének kérdéseit vizsgálja. Nem véletlen tehát, hogy újra és újra szembetaláljuk magunkat azzal a dilemmával, amely a „van” és „legyen” feszültségeiből sugárzik a nevelésre vonatkozó kutatásokra.

E dilemma „durva” megfogalmazásának tekinthető az a kérdés, hogy a „valóságfeltáró” avagy a „konstrukciós” kutatásokat kell-e előnyben részesítenünk; vagy legalábbis hangsúlyoznunk? Úgy vélem, tudományszervezési és irányítási szinten a kérdésre csak „is-is” válasz adható. E válasz azonban feltételezi: metodológiailag tisztázott, hogy mit értünk „valóságfeltáró” és „konstrukciós” vagy jövőre orientált kutatások alatt. Másfelől, a dilemma ilyen szinten történő exponálása elfedi a következő, sokkal fontosabb és mélyebb metodológiai problémát: kiiktatható-e a valóság feltárásából a jövő szempontja, illetve milyen mértékű lehet a feszültség, a jelen valóságtól való elszakadás a jövőre orientált kutatásokban.

E kérdésekre a válasz nem egyszerű. Az azonban biztonsággal állítható, hogy azok a végső soron pozitivistá alapállású elképzelések, melyek egyrészt a valóság feltárását az empirikus kutatásokkal azonosítva, a feltárást lényegében a valóság adatainak felmérésére, leírására szűkítik, a jövőre orientáltságot pedig csak az elméletben, a tisztán elméleti kutatásokban tartják érvényesíthetőnek; másrészt az elméleti kutatásokat csak mint „konstrukciós”, mint az „ideológiát” kidolgozó kutatásokat fogadják el – magával a nevelési folyamat teleologikus természetével kerülnek ellentmondásba.

A valóság feltárását illetően azt kell látnunk, hogy az empirikus felmérések adatai, nyerjük ezeket bár a legkifinomultabb technika útján és vonatkozza-

nak akár az erkölcsi tudattartalmakra, akár a készségek, képességek szintjére, akár a közösségi aktivitásra, tehát bármely nevelési jelenségre, folyamatra, önmagukban véve pedagógiailag teljesen semmitmondóak, mert értéküket csak a célrendszerrel összevetve nyerik el. Bármilyen kis elemekre, mozzanatokra is tördeljük a nevelési folyamatot, az mindig teleologikus jellegű, ezért a nevelési valóság nevelésméleti feltárása elveszti differencia specifikáját, ha az adott részletet „sterilizáljuk”, elszakítjuk saját céljától. A „cél” viszont mindig a jövő mozzanatát hordozza, és maga is csak egy teljes elmélet (marxi értelemben vett teljes ideológia) részeként értelmezhető. Következésképpen: a nevelésméleti (pedagógiai) valóságfeltárás mindig magában hordozza a „jövő” mozzanatát, és ami legalább ilyen fontos, csak nevelésméleti kontextusban végezhető. Valóságfeltáró munkánk legnagyobb gyengeségeit éppen e tekintetben látom. Egyfelől, saját kutatásaink nagy része megragad a valóság empiriájának feltárásánál, másfelől, elméletileg nagyrészt feldolgozatlanok maradnak a más tudományok által felhalmozott empirikus adatok.

Bár az elméletnek a jövőre orientáltsággal történő azonosítását mindenképpen el kell vetnünk (ez ugyanis eliminálja az előzőekben hangsúlyozott valóságfeltáró funkcióját), az vitathatatlan, hogy az elméletképzés viszonylagos önállósága következtében a valóságtól való elszakadás veszélye reális és sok esetben realizálódó veszély. Azt is látnunk kell azonban, hogy ez az elszakadás nemcsak előreszaladásként, hanem elmaradásként is realizálódhat, sőt – és ez jellemző nevelésméletünk jelenlegi helyzetére –, az előreszaladás és lemaradás sajátos együttest, szövedéket alkothat. A valóság feltárása területén jelentkező gyöngeségek és a jövőre orientáltság absztrakt, sokszor felszínes volta egymást erősítik. Az absztrakt, felszínes jövőkép kevés segítséget nyújt ahhoz, hogy a valóságban feltárjuk és elkülönítsük egymástól azokat a tendenciákat, amelyeket erősíteniünk, illetve gátolniunk kell, azt, amit megvalósítani, és azt, amit megszüntetni szükséges. A valóság empiriájában megragadó valóságfeltárás viszont kevés lehetőséget nyújt egy lehetséges, megvalósítható „legyen” megfogalmazásához, egy gazdagabb jövőre orientáltság kimunkálásához. Az ezzel teljesen ellentétes ideális helyzet természetesen csak elméletileg képzelhető el, de az ehhez történő közelítéshez sincsenek sem metodológiai, sem pedig kutatómetodikai receptek. Néhány feladat, tennivaló azonban talán kijelölhető és megvalósítható.

Az egyik fontos feladat: a marxista *pedagógiai célú jövőkutatás* határozottabb kibontakoztatása. Ez nevelésméleti, nevelésfilozófiai szempontból elsősorban azoknak a társadalmi fejlődési tendenciáknak az elemzését és a nevelésre vonatkozó konzekvenciáik feltárását igényli, amelyek legáltalánosabb értékeink kibontakoztatása, megvalósulása irányába mutatnak.

Elengedhetetlenül szükségesnek tűnik a *szaktudományi és a neveléspolitikai orientáltságú kutatások kapcsolatainak, ahol lehetséges, szerves egységnek megteremtése*. Erre legalkalmasabbnak — metodológiai és alapvető jelentőségét tekintve is — a *szocialista iskola koncepciójának* kimunkálását célzó kutatások látszanak. E vizsgálatok egyrészt eleve involválják az előzőekben jelzett interdiszciplinaritást, a komplex elméleti-módszertani megközelítést. Másrészt előfeltételezik a valóságfeltárás, az elméleti modellezés (jövőre orientáltság) tényleges gyakorlati egységének megteremtését a modellkísérletek keretében.

E szerves egység megteremtése, tehát mind a neveléstudomány, mind a köznevelési rendszer fejlesztése (és itt nem helyezhetjük a hangsúlyt erre vagy arra!) szempontjából nélkülözhetetlenné váltak azok a kutatások, amelyek nem függetlenedve, de felülemelkedve a *mindennapos* nevelési gyakorlat partikuláris problémáin, az *éppen aktuális* kutatási szükségleteken, a jelenség-szinten és a mai gyakorlat iránti rosszul értelmezett lojalitáson, kísérletet tesznek ennek a dilemmáiban és lehetőségeiben is új nevelési szituáció *konceptualizálására; a fejlett szocializmus építése, a tudományos-technikai forradalom kibontakozása időszakára jellemző intézményes szocialista-kommunista nevelés egészére, a társadalmi gyakorlat teljességében és a személyiség fejlődésében betöltött szerepére, funkcióira, feladataira vonatkozó kérdések tisztázására*.

Nem kétséges, hogy az itt említett kutatások időigényesek, és komoly szellemi, valamint — a nevelési és iskolakoncepció-kísérletekkel is alátámasztott kidolgozása esetében — anyagi erőfeszítéseket igényelnek. Mielőtt azonban — a gyakorlat sürgetőnek vélt vagy valóban elodázhatatlan igényeire hivatkozva — túlságosan időtrablónak vagy megkérdőjelezhető tudományos-kódás kifejeződésének ítélnénk e kutatásokat, fel kell tennünk és válaszolnunk kell a következő kérdésre: rendelkezik-e neveléstudományunk azzal a tudományos kompetenciával, amely szükséges ahhoz, hogy a köznevelés-fejlesztés *szakmai-pedagógiai orientálását* felelősséggel vállalja?

A NEVELÉSELMÉLET FEJLESZTÉSÉNEK IRÁNYAI

1. Több jel mutatja, hogy a pedagógia átfogó jelentőségű ága, a neveléstudomány fejlődésének új szakaszához érkezett. Halmozódnak a régebbi neveléstudományi rendszerrel és szemlélettel kapcsolatban megnyilvánuló elégedetlenség jelei, egyúttal szaporodnak a megújulás tényei: eszmei-elméleti okfejtések egyfelől, a nevelési gyakorlatra épülő rendszerképzés körvonalai másfelől.

A változás, fejlődés, illetve az erre irányuló szándék természetes lenne, most azonban, úgy tűnik, ennél többről van szó, a fejlődés egy *újabb szakaszának* megalapozásáról, és ahogy ilyen fejlődési csomópontokon általában lenni szokott, az átváltás bizonyos dezorientáltsággal, heveny izgalmakkal, túlzásokkal, indulatokkal, szélsőséges nézetek felbukkanásával is jár.

A neveléstudománnyal szemben felhozott kifogások jó része a pedagógiai diszciplína elvontságát, verbalizmusát, erőszakolt és életidegen rendszerét, egyszerűen csekély gyakorlati hatékonyságát panaszolja.

Itt persze sok esetben összekeverednek a nevelés *módszertanával* szemben támasztható praktikus igények a nevelés *elméletével* szemben, jellegüknél fogva másfajta követelményekkel.

Az elégedetlenség hőfoka különböző. Van, aki az egész tudományágat mai formájában túlhaladottnak, elvetendőnek, és *gyökeresen* megújítandónak tartja.¹ Van, aki a szervezettebb fejlesztésnek, a folyamatosságnak a híve. Az előbbi nézet képviselői *elvi* szempontból azért sürgetik a gyökeres változást, mert a lényegében burzsoá tanulóiiskola pilléreire – úgy mond – nem lehet szocialista nevelőiiskolát építeni.

Nem legyen félreértés. Az említett nézetek, bírálatok és megújítási törekvések a *marxizmus talaján álló* kutatók között merülnek fel. Tehát az adott kérdésben nem a polgári és marxista nézetek konfrontációjáról van szó. Annak ellenére nem, hogy az újító lendülethez néha kétes eszmei értékű mozzanatok is tapadnak, és hogy a „konzervatívok” marxizmusát egynémelyek megkérdőjelezzik. De még ők sem személyi okoknál fogva, hanem

azért, mert úgy érzik, hogy a szocialista társadalom nem élt eddig a lehetőségekkel, nem volt képes a maga arculatára formálni az iskolát, nem volt arra képes, hogy a társadalomban már meglevő szocialista vonásokat beépítse nevelői gondolkodásába, cselekvési rendszerébe, arról nem is beszélve, hogy valamelyest *meghaladja* a kialakult viszonyokat és értékeket.

A nyugtalanító kérdés természetesen az, hogy ha mindez így van, *miért* van így, mi az oka a lemaradásnak, a társadalmi valóság és a nevelési szemlélet inkongruenciájának?

2. A továbbiakban vessünk egy pillantást arra, hogy a neveléstudomány művelői – illetve közülük néhányan – hogyan is látják a szóban forgó kérdéseket.

A probléma mélyére hatol *Mihály Ottó* – e kötetben közzétett – tanulmánya. Diagnózisa – ítélete? – kemény és meghökkentő: neveléstudományunk inkább a lezajló folyamatok nyomán támadt reflexió, semmint elmélet. Nyomatékosan hangsúlyozza pedagógiai magatartásunk teoretikus erőtlenségét, ami látszólag ellentmondásban van a neveléstudomány elvontságával.

Gondolatmenetét nem követem tovább, ez a kötetben olvasható.

Más oldalról – mert a tapasztalati, a kísérletező, a gyakorlati munka oldaláról – közeledik a témához *Bábosik István*.

Vizsgálataiban a marxista *személyiségelméletre* kíván alapozni.

„Alapvető probléma, hogy a neveléstudomány nem rendelkezik *strukturált* személyiségmodellel, nem vázolta fel a személyiség struktúráját, sőt a személyiséggel kapcsolatos egész szemléletmódja nem strukturális, hanem atomizált jellegű...

Tehát a személyiség strukturális szemlélete és a személyiségstruktúra felújítása a neveléstudományban központi jelentőségűnek látszik.”²

A neveléstudomány más művelőiről elmondható, hogy tevékenységük „gyakorlati kritikájával” tagadják a kialakult neveléstudományt vagy annak egyes elemeit (Gáspár László, részben Székely Tibor, Horváth Lajos, Hunyady Györgyné, Vastagh Zoltán).³

Gáspár László – mint ismeretes – a teljes tevékenységi rendszert kívánja megújítani és más alapokra helyezni, a többiek erre törekedve, fokozatosan és szakaszosan haladnak előre a nevelési hatásrendszer meghatározott összefüggéseinek vizsgálatában.

Kutatói magatartásukra – ha jól érzékelem – inkább az jellemző, hogy a jól körülhatárolt jelenségek világában kívánnak tájékozódni, s bizonyos értelemben a részben kívánnak az egész felé haladni, míg *Gáspár László* az egészet – a teljes tevékenységrendszert – építette fel elméletileg, s ezeket a kereteket tölti meg, persze ugyancsak fokozatosan, tartalommal.

3. Térjünk azonban vissza a neveléstudomány radikális kritikájához.

A magam részéről azért nem tudok a „radikális kritika” álláspontjára helyezkedni, mert a régi neveléstudomány fő tartalmi összetevői: a nevelés lényegének értelmezése, a nevelés társadalmi meghatározottsága, a nevelés célja és feladatai — elvileg érvényes tartalmak. Igaz, hogy absztraktak, de absztrakt általánosságukban is érvényesek.

E kategóriák és a kategóriák rendszerének kialakulását nem szabad az őket létrehozó társadalmi-történelmi viszonyoktól és pedagógiai helyzetektől elvonatkoztatni. Pedagógiai gondolkodásunk nagy tette volt, hogy a politikai, világnézeti fordulat medrében kialakította ezeket az elveket, szemléleti pozíciókat, fogalmakat és kategóriákat.

Ágoston György könyvében⁴ részletesen foglalkozik ezzel a folyamattal, jól érzékeltetve a meghaladás társadalmi-pedagógiai indokait, s egyben emberi-szubjektív dilemmáit.

Mondhatni, hogy a kérdés nem is ez, tehát nem a marxista neveléstudomány (általában: pedagógia) történelmi érdemeinek vitatása, hanem az: mennyiben felel meg mai követelményeinknek, mennyiben nyit utat a jövő felé.

A radikális kritikából fakadó gyökeres fordulat igénye legalább két oknál fogva problematikus számomra. Az egyik és döntő ok: a társadalmi valóság jellege. A fejlett szocializmus megközelítése, megvalósítása mai állapotainkhoz képest kétségkívül fejlődést jelent, változásokat, minőségi javulást is — de gyökeres változást a társadalmi viszonyokban nem fog hozni. Miért feltételezzük akkor a pedagógiai viszonyokban a gyökeres változást?

A másik ok e társadalmi folyamatok eszmei tükröződésében van: itt is a fejlődés, minőségi javulás, s nem a gyökeres változás látszik valószínűnek és logikusnak.

Érdekes és tanulságos a megújítás útjait keresők magatartását szemügyre venni.

A legtágasabb koncepcióépítésre kétségtelenül az elméleti munka alkalmas. Mihály Ottó ebből a szempontból előnyös helyzetben van.

A valóság másfajta kapcsolatot kényszerít az olyan kutatóra, mint Gáspár László. Mint említettem, a fejben megszerkesztett modell tartalommal való kitöltése folyik (intenzív munkával, s nyilván folytonos korrekciókkal) — az később válhat nyilvánvalóvá, hogy a kísérleti munka a feltevések megerősítését, igazolását szolgálja-e, hatással lesz-e a neveléstudomány módosítására.

Más kutatók a fogalmak ártérkékelésével kívánják a pedagógiai jelenség lényegével inkább egyező kapcsolatok feltárását megoldani.

Tanulságos ebből a szempontból Bábosik István eljárása.

Az általa említett szükségletrendszert osztályoznia kell, és kapcsolatba kell hoznia a nevelőmunka valamelyes tagolásával – *horribile dictu* – a nevelés területeivel. Ezért a nevelés területeit mint sajátos szükségletnyalábokat értelmezi.⁵

Ennek az eljárásnak kétségtől elvonó oldala, hogy az indítékok cselekvésláncolatában (eleven pszichikus talajra építve) igyekezik megragadni a személyiségfejlesztés lehetőségeit.

Viszont mind fogalmi, mind rendszertani vonatkozásban felmerül: ha a nevelés hagyományos területeit mint sajátos szükségletnyalábokat értelmezzük – mennyiben jutunk előre a nevelés integritásának irányában.

Ismétlem, nem Bábosik István mély erudíciójú és következetes kutatásai iránt akarok kételyt ébreszteni, hanem a nevelélmélet rendszertani megújításának nehézségeire és dilemmáira hívom fel a figyelmet.

4. Hogyan látjuk ezek után a nevelélmélet fejlődésének irányait?

Lényeges mozzanat, hogy megindult és egyre szakszerűbben, igényesebben folytatódik a *valóságos* nevelési folyamat összetevőinek, oldalainak tudományos feltárása.

Ezek a vizsgálatok a szociálpszichológiai nézőpontokkal gazdagabban azzal az eredménnyel járnak, hogy a *részleteket* illetően többlet és biztosabbat tudunk a fejlődő személyiség nevelési feltételeiről (s ezzel eleget tehet a Pataki Ferenc által egy helyen említett ama kívánságnak, hogy a pedagógia túlhaladjon az „atom-szemléleten”). Más oldalról, több tudományos anyag halmozódik fel a lehető szintézishez, ahhoz, hogy a nevelélmélet általános kategóriái és fogalmai egyre mélyülő és differenciálódó tartalommal töltsenek fel.

A szocialista nevelélmélet fejlődésének útján előrehaladást jelez, ha a közösségi feltételek természetét és mozgását, az egyén és a közösség kapcsolatát dinamikusán tudjuk megragadni. Tehát a szocialista nevelés axiómaként kezelt közösségi elvét a mai valóságot képviselő közösségek talaján vizsgáljuk, s azt elemezzük, hogy a közösségi viszonyok hogyan hatnak a mai valóságot tükröző tudat alakulására.

Bizonyos izgalmakat keltett és vitákat váltott ki a marxista pedagógiában (a Szovjetunióban például Szuchomlinszkij munkásságának megítélésével kapcsolatban), hogy egyén és közösség dialektikájában újabban az egyénre tevődik át a hangsúly. Ezt a *személyiség* problémájának előtérbe kerülésével magyarázzák, s félnek attól, hogy eltávolodunk a nevelés közösségi elvétől.

Ha van is veszélye ennek, önmagában a személyiségre való orientáltság nem szükségszerűen idézi fel ezt a veszélyt. Abban az esetben nem, ha a

személyiség tartalmi gazdagodásának, formálódásának lehetőségeit társadalmi kapcsolatainak és viszonyainak gazdagságában látjuk.

Törvényszerűnek mondható, hogy minél pontosabban tudjuk megragadni ezeknek a reális viszonyoknak a természetét, szerkezetét, hatásmechanizmusait, annál többet és pontosabban tudunk – pedagógiai aspektusból is – a személyiségről, annak tudatos formálásáról.

Ez a kutatási irány tehát sokat ígér a neveléstudomány fejlődése szempontjából.

Ehhez kapcsolódik a nevelési jelenségek *komplex megközelítésének* témája.

Újabban erről sokat írnak a pedagógiai szakirodalomban. A komplex megközelítés a szovjet pedagógia egyik *kulcsfogalmává* vált.⁶

E szemlélet hangoztatása és propagálása teljesen jogosult. A nagy kérdés az, a kutatók mennyit képesek ebből megvalósítani.

A rendszerelv heveny pedagógiai adaptálási kísérletei egyelőre elég sok fenntartást ébresztenek, jöllehet a törekvés jogosultsága vitathatatlan.⁷

A kutatás – így a pedagógiai, s ezen belül a neveléstudományi kutatás – újból és újból szembekerül a rész és az egész kapcsolatának problémájával.

Úgy tűnik, hogy nincs *egyetlen* helyes út, kizárólagos módszer. Amikor Bábosik István a domináns tulajdonságok érvényesülésének pedagógiai feltételeit kutatja, ezzel kétségtelenül *kiemel* egy fontos elemet, de csak így tud közelíteni az átfogóbb összefüggések felé.

5. Alapvető kérdésnek vélem a *nevelési cél* valóságos, történelmi folyamatba ágyazott szemléletét.

A nevelési cél és a nevelési eszmény tartalmáról, viszonyáról a pedagógiai szakirodalomban tartalmas fejtegetéseket találunk.

Ebből a fontos és szövevényes témakörből én azt a gondolatot emelném ki, amelyet Zrinszky László idéz Lukács Györgytől: „A távlat aktivizáló és mozgósító erejénél mindig két realitásról van szó, egy mostaniról és egy eljövendőről, nem pedig a valóság és az eszmény, illetve a kettő ellentétéről”.⁸

Nem arról van szó, mintha a nevelési cél fontosságát bármilyen vonatkozásban kétségbe vonnánk.

Attól azonban óvni kell magunkat, hogy a cél absztrakt tételezésével elszakítsuk azt a társadalmi valóságtól, attól a reális talajtól, amelyen bármilyen nevelési cél megvalósulhat. A társadalom – emberi cselekvések láncolatain keresztül, objektív törvényekre támaszkodva – halad céljai megvalósítása felé.

A nevelésben is az a lényeg, hogy *előrehaladjunk* a cél irányába, amelynek elérése reálisan és dialektikusan úgy képzelhető el, mint új és új szintek elérése, s az elérés pillanatában valósággá válása.

Ez a szemlélet – úgy vélem – alkalmasabb arra, hogy a reális eredményeket érzékelje és értékelje, hogy a ma és a holnap közötti kapcsolatot megteremtse.

Mikor Lukács György – Makarenko-tanulmányában – a két realitásról beszél, természetesen nem arra gondol, hogy ami csak *lesz* az már *van* is, hanem a van és a lesz kapcsolatát, összefüggését hangsúlyozza, fellép a kapcsolat illuzórikus, voluntarista értelmezése ellen.

Figyelnünk kell tehát arra, hogy a lemaradást ne egy elvont célképzettel, netán célillúzióval vessük össze, hanem azzal, hogy az adott feltételek, az adott *lehetőségek* mellett mi marad kihasználatlanul.

Tudom, hogy ezt az érvelést elvileg el lehet utasítani azzal, hogy lemond a perspektívákról, tehát a fejlődés igényéről is.

Természetesen nem erre gondolok. De változatlanul foglalkoztat az a probléma, hogy nevelési céljaink nem reálisak, s *ezért* nem hatékonyak, sőt lefegyverzőek.

Tudom persze, hogy ezekről a kérdésekről, ellentmondásokról szinte mindent elmondtunk.

Sokszor az az érzésünk, hogy a süketek párbeszéde folyik, pontosabban ezt a látszatot keltjük, mert senki nem akar beleragadni az adott állapotokba egyfelől, másfelől, aki a távlatokra függeszti szemét, tagadja, hogy nem számol a valósággal.

A lukácsi szemlélet mégis arra figyelmeztet, s remélem, hogy nem belemagyarázás ez az értelmezés, a második realitás az első talajából nő ki. Persze úgy és akkor, ha változtatunk az első realitáson.

A pszichológiai – s ezen belül a szociálpszichológiai – szempontok arra intenek, hogy a személyiség fejlődésének aktuálisan ható tényezőivel, indítékaival, a legszélesebb értelemben vett, tehát az érzelmi komponenseket is számba vevő motívumokkal jobban számoljunk. A pillanatnyilag ható indítékokba persze beépíthető a „kellő” is, de a valóval összekapcsolva, attól nem elszakítva, nem absztrakt módon.

A legbátrabb és a legszántabb kísérletezők azt csinálják, hogy a pedagógiai környezetet, szocialista viszonyokat képviselő kapcsolatrendszert törek-szenek – nagyon szívós, fáradtságos munkával – alakítani.

Ezen kísérletek mind modell-mivoltukban, mind a pedagógiai erőfeszítések etikai súlyával fontos húzóerőt jelentenek. Az iskolák, pedagógusok, tanulók tömegeire – az előbbihez hasonló intenzív pedagógiai környezet nem lévén – a társadalmi viszonyok, értékrend adott állapota közvetlenül és meghatározó módon hatnak.

Sok múlik azon is, tulajdonképpen milyen időtartamokra gondolunk, amikor a perspektívákról beszélünk?

Elvileg elfogadható, hogy itt az *irányról*, a *tendenciáról* van szó, s ezt nem kell időtartamokhoz kötni.

A neveléstudományt azonban, éppen gyakorlati érdekelttségénél fogva, kötve van konkrét társadalmi állapotokhoz, helyzetekhez, neveléspolitikai programokhoz.

Helyet kell tehát adni egy olyan gondolkodásnak is, amely a fejlett szocializmus építésének történetileg meghatározott szakaszához kapcsolja a felvetett kérdéseket, és nem elővételez olyan viszonyokat, amelyek cselekvési lehetőségeinken túlmutatnak.

Nem lenne helyes titkolni, hogy ebben a stratégiai kérdésben ma a neveléstudományt művelői körében vannak nézeteltérések.

6. A problematikát az eddigiekben szemléleti, koncepcionális megközelítésben, a kutatás oldaláról tárgyaltuk.

Érinteni kell azt a kérdést is, milyen a neveléstudományt a pedagógusképzésben — tananyagként — reprezentált rendszere, mondanivalója, szemlélete.

Ehhez csak néhány megjegyzést kívánok fűzni, teljesen mellőzve például a felsőoktatási tantervek arányainak, óraszámainak, valamint az oktatás szervezésének kérdéseit.

Neveléstudományunk mai „hivatalos” rendszere történetileg alakult ki, s alapjaiban a szovjet pedagógia rendszertani vívmányait követte. Már említettem, hogy ebben tulajdonképpen minden a helyén van, nehéz lenne valamely szerkezeti elem logikusságát tagadni.

Világos, hogy a neveléstudományt — semmiféle neveléstudományt — nem kerülheti meg a *célok*, feladatok kitűzését, a *folymat* ábrázolását, a *módszerek* és eszközök felvonultatását.

A legtöbb baj — mint köztudott — a nevelés területeivel van, valamint a külön életet élő, merevnek tűnő módszerek elszigetelt kezelésével.

Nem vitatható, hogy jó lenne egy szintetikus neveléstudományt rendszert kialakítani, hiszen ez — elvben — gazdagabban, hajlékonyabban, teljesebben tükrözné a szóban forgó nevelési tevékenységrendszert.

Eddig azonban ilyen rendszer — tehát áttekinthető, tanulható — nem alakult ki. A maradiságnak sokszor nagyon nyomós indoka van. Ha nem tudunk jobbat, maradjunk bölcsen annál, ami kialakult.

Úgy tűnik számomra, hogy a nevelőmunka korszerűsítése, a kutatások színvonala gyorsabban fog emelkedni, semmint annak megfelelő áttekinthető rendszerben való tükröztetése.

A neveléstudományt *megújításának* leglényegesebb feltételei szemléletiek, és az elméleti, valamint az empirikus-kísérleti vizsgálatok eredményeiben vannak.

De van egy sokkal egyszerűbb – ugyancsak fontos – teendő is. A nevelélméletet (általában a pedagógiát) meg kell szabadítani a ki tudja mikor keletkezett kenetesség szólamaitól és üresjáratától. Ez a kenetesség behatolt a marxista nevelélméletbe is.

Ezt érezzük manapság dogmatizmusnak, frázisosságnak, etikai maximalizmusnak.

Szabályként kellene elfogadni, hogy olyan követelményeket, ítéleteket nem írunk le, amelyeket üresnek, életidegennek érzünk.

E tekintetben a nevelélméleti irodalomnak bőven vannak „rejtett tartalékai”.

7. Végül vegyük szemügyre azt a sokat – és méltán – emlegetett kérdést, hogyan alakulnak a pedagógia, közelebbről a nevelélmélet *interdiszciplináris* kapcsolatai.

A szövevényes kérdésben nehezen tudnék valami újat mondani. Egy-két vonást azonban ebben az összefüggésben is érdemes megemlíteni.

Szemünk előtt játszódik le a társtudományok dinamikus és látványos fejlődése. Ezt a jelenséget most semmiképpen nem kommentálva, még kevésbé értékelve, megállapítható, hogy ezek, elsősorban a szociológia és a szociálpszichológia, különösen *diagnosztikus* vonatkozásban adnak sokat. A tényfeltárás gazdagsága elkápráztat, az interpretálás szellemessége, ötletessége megragad. Ezek a tudományok szinte parttalanul veszik bonckés és mikroszkóp alá *ami van*, a társadalom sejtjeit, az emberi viszonyokat, reagálásokat, törekvéseket, indítékokat, véleményeket, „szerepeket”. Ez persze nem rosszalló megjegyzés, hiszen a kutatás tárgya esetükben a valóságnak, a létezőnek, az *állapotoknak* a megragadása. Nem lenne helyes persze sem a szociológiát, sem a szociálpszichológiát csupán empirikus tudományként értékelni, de a törvényfeltáró jellege is más, mint más emberalakító tudomány esetében.

A pedagógiakutató sokszor a könnyebb ellenállás irányába halad, és a pedagógiai állapotokat igyekszik feltárni. Pedig a pedagógia esetében ez legfeljebb a kiindulópont: lényegi feladata az lenne, hogy *az alakítás törvényszerűségeivel* foglalkozzék (*terápiát* azért nem írok, mert túlságosan is a betegség képzetéhez kapcsolódó fogalom).

Ez azonban tudományosan sokkal bonyolultabb feladat, így a pedagógia az említett tudományokhoz képest előnytelen helyzetbe kerül. Afelől sem lehet kétségünk, hogy ez az előnytelen helyzet egy ideig inkább csak rosszabbodni, semmint javulni fog.

Mi akkor a teendő, milyen kilátásaink vannak egyáltalán?

A sokat emlegetett együttműködés, felhasználás, „támaszkodás” mellett a pedagógia sajátos feladatának védelme, a nyilvánvaló pedagógiai kérdésekre minél pontosabb válaszadás. Ez átmenetileg nem lesz eléggé látványos, de nem lehet más utat választani.

Jegyzetek

¹ Lényegében ezen az állásponton van *Mihály Ottó*, tegyük hozzá, hogy álláspontját tágas eszmei összefüggésekbe ágyazva, igényes eszmei alapokra építi. Mások – véleményem szerint – naiv vagy türelmetlen jobbítási szándékkal képviselik a radikális kritika álláspontját.

² *Bábosik István*: A marxista személyiségelmélet nevelésméleti konzekvenciái. *Magyar Pedagógia*, 1978. 1. sz. 15–16. o.

³ Itt idézem fel *Hunyady Györgyné* érdekes megjegyzését a kialakult nevelésméleti tájékozódási irányokról. Az MTA Pedagógiai Kutatócsoport egyik tervtanulmányában ezeket így jellemzi: „a) a klasszikus makerenkói közösség szemléletű; b) a marxi alapokig visszanyúló nevelésfilozófiai; c) a szociológiai és pszichológiai törvényszerűségeket nyomatékosan érvényesíteni kívánó; d) a rendszerelmélet pedagógiai alkalmazása”.

⁴ *Ágoston György*: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Budapest, 1976.

⁵ *Bábosik István*: I. m.

⁶ A fogalommal, illetve ennek pedagógiai alkalmazásával a szovjet szakirodalom újabban nagyon élénken foglalkozik. A hazai pedagógiai sajtóban *Petrikás Árpád* tanulmánya eligazító: A szovjet nevelésmélet és pedagógiai gyakorlat gazdagodó forrásai. *Pedagógiai Szemle*, 1977. 12. sz. – Ugyanő gazdag irodalmat is ad.

⁷ A hazai kutatók közül *Kiss Elemér* munkáira hivatkoznék, törekvéseinek újszerűségét elismerve, de problematikus mozzanatokat nem elhallgatva. – A pedagógusközösség a nevelési mikrorendszerben. *Pedagógiai Szemle*, 1977. 7–8. sz. – Középiskolai nevelőközösségek jellemzése és hatékonyságának növelési módszerei. Kandidátusi értekezés tézisei. Pécs, 1977.

⁸ *Zrinszky László*: A politikai képzés elméleti és módszertani kérdései. Budapest, 1977. 82. o.

A PEDAGÓGIAI SZAKNYELV PROBLÉMÁI

A pedagógia terminológiai problémáira az utóbbi időben világszerte fokozott figyelmet fordítanak. Ennek okai többfélék. Kétségtelenül szerepet játszanak benne a neveléstudomány fejlődésének következő sajátosságai:

1. A neveléstudomány, mely csak lassan tudott megszabadulni a spekulatív módszer uralmától és az egyes kutatók egyéni rendszeralkotó tevékenységének túlértékelésétől, napjainkban kezd eljutni az ésszerű munkamegosztás és a kollektív munkaszervezés stádiumába. Többé nem az egyes kutató bármily leleményes, akárha önkényes terminusalkotását tekintik értéknek, hanem az előzményekhez szervesen kapcsolódó, az uralkodó terminológiai rendszerbe (kvázi-rendszerbe) illeszkedő terminusok kiépítését, fejlesztését. Ez a tevékenység kritikusán viszonyul a meglevő szaknyelvhez, és lemondva a szubjektív terminusképzés anarchiához vezető „jogáról”, önmagát is aláveti az egész tudomány kritikájának. A polgári pedagógiában azonban – amely elvi alapjai szerint egymástól lényegében eltérő koncepciók szövevénye, s amely általában hirdeti is az ideológiai pluralizmust – a terminológiai önkényeskedéssel való szembefordulás más módon megy végbe, mint a marxizmus–leninizmus összetartó erejét érvényesítő szocialista pedagógiában. A polgári pedagógia egyik mai uralkodó áramlata, az analitikus nevelésfilozófia a maga egzaktnak tűnő nyelvi-logikai elemző módszereivel szembefordul ugyan a régi típusú pedagógiai „gondolatköltészettel”, de egyszersmind új önkényességnek nyit kaput, amikor a pedagógiai valóság sokoldalú vizsgálatát a „pedagógiai nyelv” vizsgálatára korlátozza. És éppen ez az elemzési módszer – mint bírálói már sokszor rámutattak – kiváltképp kedvez az eklekticizmusnak.

Ugyanakkor a polgári pedagógia más irányai határozottan védelmükbe veszik a terminológiai szubjektívizmust és bizonytalanságot. Wilhelm Flitner szerint az ember lényegileg definiálhatatlan, ennél fogva a pedagógia sem alkalmazhat világos definíciókat.¹ Klaus Schaller egy Stuttgartban kiadott

pedagógiai lexikonban azt írta, hogy aki a pedagógiai tudománytól egyértelmű terminológiát vár el, az előtt rejtve maradt a nevelés igazi természete.² Az ilyenfajta nézetek azt is megmutatják, hogy a nevelési szaknyelv problematikájához való viszony egészében függ a mögötte rejlő filozófiai-ideológiai előfeltevésektől. Erre még más vonatkozásban visszatérünk.

2. Ezen a ponton említhetjük meg a neveléstudomány világméretű fejlődésének azt a sajátosságát, hogy éles ideológiai harcok közepette s e harcok részeként megy végbe. Minél kidolgozottabb, „napra később” a mi terminológiánk, annál jobb feltételeit teremtik meg a szocialista pedagógia offenzív fellépésének, annál védettebbé tesszük magunkat az antimarxista támadásokkal szemben, és annál erősebbé válik a szocialista pedagógiának – mint koherens, következetes pedagógiai rendszernek – a vonzása az útkeresők vagy ingadozók körében.

3. A szocialista pedagógia belső fejlődését tekintve, arra kell rámutatnunk, amit F. Korniszewski lengyel kutató már 1964-ben megfogalmazott: „... nem tudjuk emelni a pedagógiai gondolkodás színvonalát, ha nem foglalkozunk alaposan a pedagógia nyelvével és az általa kifejezett fogalmakkal.”³ Közismert, milyen mély dialektikus viszony áll fenn a dolog nyelvi meghatározása és appercepiálása között. A megismerés nagyrészt megnevezések sorozataként játszódik le, és attól kezdve, hogy létrejött egy név, már ez irányítja látásunkat: a valóságból elsősorban azt vesszük észre, aminek már neve van (feltéve persze, hogy a dolgok nevét és magának a dolognak az ismeretét egyaránt elsajátítottuk).⁴ Ez nem zárja ki azt a tényt, melyre a szocialista országokban többen rámutattak, hogy a kommunista nevelés gyakorlata sok tekintetben előbbre jár, mint a kommunista nevelés elmélete. Inkább arra utal, hogy a gyakorlat továbbfejlesztése feltételezi az elmélet továbbfejlesztését, egyebek közt a terminológiai problémák folyamatos tisztázását.

4. A nevelés gyakorlata nagymértékben kiterjeszkedett, ennek következtében számos alapvető nevelélméleti fogalom terjedelme módosult. Maga a „nevelés” immár nemcsak a felnövekvő, hanem a felnőtt nemzedékek fejlesztésére is vonatkozik, és átfogja olyan „nevelési tényezők” hatókörét is, melyekkel a pedagógia korábban nem számolt, s nem is számolhatott. A mozgalmi, az üzemi nevelés, a távközlési eszközök mint a nevelés médiumai és így tovább – egyre tágitották és tágitják a tudatos személyiségformálás kereteit. És amióta hangsúlyt kapott, hogy a nevelés soktényezős, ám egységes folyamat, kezdetét vette a különféle területeken meghonosodott szakkifejezések szembesítése, egyeztetése, összehangolása is.

5. Az utóbbi évtizedekben – más társadalomtudományokhoz hasonlóan – a pedagógiában is előtérbe került a jelenségek mérésének igénye és mérhetőségének problémája. Minden mérés mellőzhetetlen előfeltétele a mért jelenségek lehető legpontosabb értelmezése. Nem véletlen, hogy éppen a pedagógiában alkalmazható matematikai és kibernetikai módszerekről szólva, L. B. Ityelszon a neveléstudományi kutatók szemére veti, hogy „gyakran megelégednek azzal, hogy egyszerűen *megnevezik* a kiindulásul szolgáló fogalmakat (megértés, elsajátítás, az értelmi tevékenység módja stb.), föltételezve, hogy ezek értelme mindenki számára világos. Ugyanakkor ezek értelmezése nem más, mint zavaros, intuitív képzetek sora, amelyek bizonyos szavakhoz kapcsolódnak; és minden szerző a maga módján, önkényesen értelmezi ezeket.”⁵ Nemegyszer éppen a mérés folyamatában vagy a mérési eredmények értékelésekor derül fény egyes terminusaink pontatlanságára vagy többértelműségére. Különösen nyomatékos probléma ez a világnézeti-politikai-erkölcsi nevelés vonatkozásában, minthogy itt ez ideig csak nagyon nagy vonalakban határoztuk meg a kvantifikálhatóság elvi határait. Aligha szabad azonban kizárnunk azt a feltevést, hogy amennyiben a jelenleg ismerteknél jóval pontosabb mutatókat, paramétereket sikerül kidolgoznunk, mérhetővé válnak korábban csak durva becsléssel megközelített nevelési mozzanatok is.

6. A neveléstudomány az utóbbi évtizedekben igen nagy felületen került érintkezésbe más tudományokkal, köztük számos viszonylag fiatal tudományággal. Az érintkezés során nagy tömegben kerültek a pedagógia nyelvébe például szociológiai, szociálpszichológiai, rendszerelméleti, kommunikációelméleti stb. műszavak. Ezeket a neveléstudománynak megfelelő módon asszimilálnia kell, vagyis értelmezni a maga számára, beilleszteni a maga terminológiája egészébe. Természetesen itt sem csupán szavakkal, kifejezésekkel állunk szemben, hanem – mint a legtöbb terminológiai kérdés esetében – a mögöttes tartalmi kérdések sokaságával is. Egyazon jelenséget számtalan aspektusból meg lehet ragadni, és az alkalmazott terminus mindig visszautal a kiválasztott aspektusra, s ezzel a szemléletmódra. A pszichológiai műszavak különleges gyakorisága a nevelési jelenségek pszichologista redukcionizmusát sejteti, annak a Herbart óta számtalanszor kinyilvánított felfogásnak a jelenlétét, hogy a pedagógia nem más, mint „alkalmazott pszichológia”. De nemcsak a használt műszavak gyakorisága, hanem az egyes műszavaknak tulajdonított jelentés is rávall az ilyen értelmű tudományos orientációra. A szocialista pedagógiai irodalomban a „nevelés” szó többféle értelemben is szerepel. Az ismert tágabb értelmezés, mely a kultúra új nemzedékek számára való továbbadásának mozzanatát hangsúlyozza, szociológiai is nevezhető,

amennyiben elfogadjuk a szociológiának azt a differencia specificáját, hogy „a jelenségeket mint társadalmi jelenségeket vizsgálja a társadalmi viszonyok totalitásában” (Kulcsár Kálmán). A szűkebb értelemben vett nevelés fogalmában viszont a sui generis tekintett céltudatos emberformálás mozzanata kap hangsúlyt. Aszerint, hogy ennek a lehetőségeiről és módozatairól hogyan vélekedünk, kapcsolódhatunk erőteljesebben a személyiségelmélet vagy a szociálpszichológia szemléletéhez. Nem elemezhetjük itt végig ezt a kiragadott példát, de ennyiből is kitűnik, hogy az ún. társtudományokhoz való kapcsolódás visszatükröződik a terminológiában, és elárulja a nevelés alapvető kérdéseiben kialakított álláspontot.

7. Serkenti a terminológiai kérdések tisztázását, az egyes terminusok egymáshoz való viszonyának meghatározását az a fontos gyakorlati igény is, melyet a könyvtárak, dokumentációs központok, didaktikai anyagtárak és hasonló intézmények támasztanak annak érdekében, hogy anyagaikat a legjobban áttekinthető rendben tárolják és a feltalálást-kikeresést maximálisan megkönnyítő katalógusokban tárják fel. Az effajta intézményektől azonban nemcsak ösztönzést kapott a tudomány, hanem igen jelentős terminológiai munkát is: maguk a könyvtárosok, dokumentátorok stb. számos olyan rendszerezést végeztek el, melyek nem csupán az információforrások elrendezését és nyilvántartását könnyítették meg, hanem hozzájárultak magának a pedagógiai terminológiának a továbbfejlesztéséhez is. Különösen segítettek a terminológia adott struktúrájának feltárásában a tezauszok. A tezausz — Hans H. Sträter, az egyik német nyelvű pedagógiai tezausz megalkotója szerint — „olyan szójegyzék, amely a szavakat kapcsolataik, asszociatív és hierarchikus vonatkozásaik szerint csoportosítja, s amely rendszerint legalább egy rendszeres és egy betűrendes részből áll”. Éppen Sträter minduntalan hangsúlyozta, hogy „a tezausz rendszertanának célja a terminológia ellenőrzése”.⁶

Rendkívül hasznosak azok a munkálatok is, melyeket az Országos Pedagógiai Könyvtár nemzetközi együttműködésben végez egy magyar—oros—angol—francia—német—cseh—lengyel pedagógiai szakszótár kidolgozása és kiadása érdekében.⁷ Itt elsősorban a nyelvi ekvivalensek megkeresésének — olykor kialakításának — folyamata tesz szolgálatot a terminológia alakulásának, de nem csekély az abból származó haszon sem, hogy ilyen szótár birtokában pontosabbá tehetők a fordítások, könnyebben kiküszöbölhetők a nemzetközi érintkezés zökkenői.

8. Végül elég futólag utalunk arra, ami kiindulópontunk is volt, ti. hogy a terminológia pontosítása jobb lehetőségeket teremt az azonos — marxista—le-

ninista — alapokon nyugvó neveléstudomány közös erővel, nemzetközi összefogással való fejlesztéséhez.

A továbbiakban azt igyekszünk tisztázni, mitől is függ a neveléstudomány szaknyelve, melyek a determinánsai.

1. Már érintettük, hogy a szaknyelv — és benne a terminológia — függ az eszmei-politikai-pedagógiai pozíciótól. Mégpedig nemcsak a kinyilvánított, hanem az alapvető kérdésekben elfoglalt rejtett, implikált álláspontoktól is. Ahol például elsősorban tanításról, az egyes tanulóakra irányuló nevelői ráhatásról, fegyelmezésről stb. esik szó, ahol tehát alárendelt jelentőségű a kollektíva és az egyén önálló tevékenysége, önnevelése, önfegyelme stb. — ott nyilvánvalóan nem szocialista nevelési koncepcióval állunk szemben. Aligha szükséges bizonyítanunk, hogy az ilyen mögöttes koncepció sohasem sterilen pedagógiai, hanem a társadalomra vonatkozó hangsúlyosan osztályjellegű nézetek is megnyilatkoznak benne.

A marxista–leninista pedagógia pártosságának terminológiai tükröződését láthatjuk abban, hogy (szöges ellentétben a polgári pedagógia számos irányára jellemző objektivizmussal) bizonyos politikai terminusokat a pedagógiai nyelv részévé tesz (pl. „kulturális forradalom”), és olyan pedagógiai terminusokat alkot, melyek nyíltan utalnak a nevelés politikai jellegére (pl. „eszmei-politikai nevelés”) stb.

2. A neveléstudomány aktuálisan használt szaknyelvének további determinánsát találjuk e nyelv rendelkezésére álló forrásaiban. Ide tartozik

a) a pedagógiában és a társtudományokban készen talált műszavak összessége. Ezek nagy része azonban egy új terminológia rendszerében módosított vagy új értelmet kap. I. M. Kantor a Szovjetszkaja Pedagogika hasábjain meggyőző példaanyagon illusztrálta azt a tételt, hogy „a pedagógiai fogalmak nem egymástól elszigetelten léteznek, hanem a pedagógiának mint tudománynak a rendszerébe illeszkednek”.⁸ Például a „jutalmazás” és a „büntetés” (e szavak az orosz nyelvben ógyházi szláv eredetűek), milyen nagymértékű jelentésváltozáson mentek át a szocialista pedagógiában, melyet a szocialista humanizmus elve hat át. Olyan jelentésbővüléseknek lehetünk tanúi — ezt már más vonatkozásban érintettük —, mint például, hogy a „nevelés” ma már egyaránt jelent gyermek- és felnőttnevelést, iskolai és üzemi nevelést stb. Mellesleg: tettek is már kísérleteket az új helyzet terminológiai rögzítésére; ilyen például a pedagógia és az andragógia terminológiai megkülönböztetése és a mindkettőt átfogó „agógia” vagy „antropagógia” elnevezés bevezetése.

b) A neveléstudomány szaknyelvének egy másik fontos forrása a köznap nyelv. I. M. Kantor érdekes példáját mutatja be a pedagógiai terminusképző-

désnek és a terminusfunkción túlhaladó köznyelvi elterjedésnek: az orosz „voszpitanijje” a XVI. századig ’táplálást’ jelentett, csak ekkor vette fel későbbi pedagógiai jelentését, s azután így került be a köznyelvbe.

A nyelvi források természetesen csak lazán határozzák meg a pedagógiai szaknyelvet, hiszen mind a terminus technikusokat, mind a szaknyelv egyéb összetevőit bizonyos fokú „önkényességgel” determinálhatjuk, mivel a nyelvi jel és a jelzett objektum (a nyelvtudományban elterjedt műszóval élve: a denotátum) között nincs szükségszerűségi kapcsolat. Mégis: mind a meglevő szavak terminologizációjában, mind pedig a neologizmusok alkalmazásában érvényesülnek törvényszerűségek. Idézett tanulmányában Kantor ezt negatív oldalról világította meg, amikor felsorolt olyan sikerületlen terminusalkotási kísérleteket, melyek nem gyökerezhettek meg a pedagógia szaknyelvében, mert nem vették kellőképp figyelembe ezeket a tudománylogikai, szociálpszichológiai és nyelvi törvényszerűségeket. (Konkrét példák: Szemjonov „pedagógiai korporációja”, Kalasnyikov „pedagógiai közegetana” stb.)

3. A terminológiát meghatározó tényező végül maga a nevelési gyakorlat, amelyet a szaknyelv visszatükröz, s amelyre hatni kíván. Az is fontos jellemzője valamely pedagógiai terminológiának, hogy e két szétválaszthatatlan funkció közül melyiket részesíti előnyben. Ebből a szempontból meg szokták különböztetni a pedagógia *deskriptív* és *preszkriptív*, vagyis leíró és előíró nyelvét. A mi neveléstudományunkban és különösen a szűkebb értelemben vett nevelélméletben az utóbbi két évtizedben erősödött a deskriptció, amit annyiban pozitívnak tarthatunk, amennyiben csökkent ezáltal az egyoldalú követelménydeklaráció, de annyiban negatívnak, amennyiben a leírás nem mindig vezet el törvényfeltáráshoz, s így nem adja meg a gyakorlat elméleti alapját.

A gyakorlat mozgásának nyomon követése természetesen csupán a meglevő terminológia elégtelenségére, a terminológia pontosításának vagy új terminusok bevezetésének a szükségességére deríthet fényt. Maga a terminológiai munka már elméleti feladat. (Akkor is az, ha a gyakorló nevelők egy-egy újfajta jelenséget *elneveznek*, s ha ez a *nomen* maradandónak bizonyul is. Mert a közvetlen praxisban megszülethetnek az új jelenségek elnevezései, de a terminológiai megalapozás többet kíván: a jelenség olyan meghatározását, mely kijelöli helyét az adott rendszerben, egyértelműen rögzíti a szó jelentését a nyelvészet által lexikai vagy szemantikai mezőnek nevezett szóhalmazban.) Az utóbbi időben például előtérbe kerültek a nevelőmunka olyan új feladatkörei, melyeknek nem volt kidolgozottabb elméleti hátterük, s így nem voltak kellőképpen differenciált és rögzült terminusaik sem. Ilyen például a

szocialista állampolgári és jogi nevelés, a családi életre nevelés, vagy másfajta példát véve, az intézményes egész napos nevelés kiterjesztésének igénye.

A pedagógiai szaknyelvet sokféle szempontból elemezhetjük. Pusztaán a terminusok csoportokba sorolása is kirajzol bizonyos struktúrákat. B. B. Komarovszkijnak⁹ az orosz pedagógia terminológiáról írt jelentős monográfiáját felhasználva, a következő főbb felosztásokat alkalmazhatjuk:

A) Nyelvészeti osztályozás

I. *A stabilitás foka szerint*

1. *Önálló stabil terminusok* (fő jelentésük szerint pedagógiai terminusok)

Példák: „nevelés”, „oktatás”, „képzés”, „didaktika”, „pedagógiai pszichológia”, „tanár”, „tanítási óra” stb.

2. *Kölcsönzött, alkalmi terminusok*

a) Egyéni terminusok

Pl. „páros nevelés” (Makarenko)

b) Képes kifejezések

Pl. „a gyermekközösség hangneme”

c) Átvett, „pedagogizált” terminusok

Pl. „nevelési stratégia”, „pedagógiai logika”

d) Időlegesen használt terminusok

Pl. „szociális nevelés” (szocvosz = szocialnoje voszpitanijje — a szovjet pedagógiában a 30-as évekig használták, majd Krupszkaja bírálataának hatására felváltották a „kommunista nevelés” terminussal)

II. *A jel–jelentés viszony szerint*

1. *Önálló terminusok*

Példák: „iskola”, „tanulmányút”

2. *Korrelatív terminusok*

Példák: „nevelési elmélet” ~ „nevelési gyakorlat”, „egyéni játékok” ~ „kollektív játékok”

5. *A tudományos kutatás módszereinek megnevezései*

Példák: „megfigyelés”, „didaktikai kísérlet”, „az elméleti elemzés módszere”

6. *A pedagógia alapjainak metodológiai terminusai*

Példák: „dialektikus módszer a pedagógiában”, „a nevelés történeti és osztályjellege”

II. *Nevelésselméleti terminusok*

1. *A nevelési tipológia terminusai*

Példák: „értelmi nevelés”, „erkölcsi nevelés”, „esztétikai nevelés”

2. *A nevelési tartalom terminusai*

Példák: „kollektivizmus”, „dialektikus materialista világnézet”, „iskolai fegyelem”

3. *A nevelési folyamatnak, e folyamat elveinek, eszközeinek, módszereinek és fogásainak terminusai*

Példák: „pedagógiai helyzet”, „a nevelés törvényszerűségei”, „ösztönzés”

4. *A nevelői tevékenység terminusai*

Példák: „a nevelői tevékenység motívumai”, „nevelői intuíció”, „tanári tekintély”

III. *Didaktikai terminusok*

1. *A didaktika archaikus terminusai*

Példák: „erotematikus módszer”, „katekizálás”, „projektív módszer”

2. *A didaktika kiinduló fogalmai és elvei*

Példák: „általános képzés”, „politechnikai képzés”, „tanítás–tanulás folyamata”

3. *Az oktatás tartalmával kapcsolatos nomenklatúra*

Példák: „tanterv”, „tanmenet”, „tanszer”

4. Az oktatási módszerek és eszközök terminusai

Példák: „magyarázat”, „önálló munka a tankönyvvel”, „audiovizuális eszközök”

5. Az oktatás szervezeti formáinak terminusai

Példák: „tanóra”, „szeminárium”, „laboratóriumi gyakorlat”

6. Szakdidaktikai terminusok

Példák: „munka a térképpel”, „írva-olvastató módszer”, „didaktilológia tanítása”

IV. A köznevelés szervezetének terminusai

Példák: „általános iskola”, „iskolaigazgató”, „szülői munkaközösség”

V. A pedagógiatörténet terminusai

Példák: „spártai nevelés”, „hét szabad művészet”, „liceum”

További felosztások is lehetségesek. A példaként bemutatott – Komarov-szkij művére támaszkodó – osztályozás is tanúsítja azonban a következőket:

– a terminológia struktúrája, különösképp a tárgyi–tematikai szókinszervezet, igen nagy mértékben függ a neveléstudomány adott rendszerétől, a pedagógiai jelenségek értelmezési módjától;

– a tárgyi–tematikai és a nyelvészeti osztályozás szoros kapcsolatban áll egymással (pl. az oktatás és a nevelés egységét tételező terminus feltételezi a „nevelés” szó „szűkebb értelemben vett” használatát is, tehát e szó polisze-mantikus jellegének feltárását)

– az osztályozás viszonylag teljes elvégzése – teaurusz kialakítása – lehetővé teszi a terminológia ellenőrzését és korrekcióját (pl. a történelmileg túlhaladott terminusok átsorolását a történeti állományba, a homonimák jelentésdifferenciálását, a tematikai struktúra korszerűsítését stb.).

Mindamellett az egyes terminusok, terminuscsaládok önálló elemzése sem veszt jelentőségéből. Befejezésül erre hozunk példát.

Egyes szocialista országokban hosszabb idő óta – mint említettük, a Szovjetunióban már a 30-as évektől – terminusszerűen és a nevelés teljességére vonatkoztatva használják a „kommunista nevelés” kifejezést, míg Magyarországon sokáig inkább csak a kommunista ifjúsági szervezeten és a párton belüli nevelést értették rajta. Újabbán – részben a közoktatásügyben

és neveléstudományban is megerősödő nemzetközi érintkezés és együttműködés hatására — nálunk is terjed a „kommunista nevelés” átfogóbb értelmezése. De a jelentésbővüléssel egyidejűleg definitív módon nem tisztáztuk a kifejezés pontos jelentéskörét. Ezért feladatunkká vált, hogy *meghatározzuk*, mit értsünk „kommunista nevelésen”, és hogyan osszuk fel e fogalom terjedelmét. Mellőzzük most a körülményes és hosszadalmas összehasonlító-történeti elemzést, mert egyet kell értenünk Antal László nyelvtudományi kutatóval abban, hogy a történeti vizsgálat nem a jelen információs értékéről nyújt felvilágosítást, azaz a jelek információs értékére *nem* a diakronikus vizsgálatnak kell rámutatnia.

Az a mértékadó meghatározás, melyet a szovjet Pedagogicseszkaja Enciklopedijában Boldirev fogalmazott meg a kommunista nevelésről, lényegében két elemből áll. Az első a céljaival jellemzett folyamatra vonatkozik („mindenoldalúan fejlett és magas fokú öntudatossággal rendelkező emberek céltudatos kialakítása, akik harmonikusan egyesítik magukban a szellemi gazdagságot, az erkölcsi tisztaságot és a testi tökéletességet”),¹⁰ a második elem inkább e folyamat lényeges eredményeire utal: a marxista-leninista világnézet létrejöttére, s ezen keresztül a kommunizmus eszméi által irányított személyiség kialakulására. Az első elem társadalmi-történelmi szempontból konkrét, hiszen ezeket a célokat nemcsak a kommunista nevelés tűzheti maga elé; a szükséges konkretizálást a második elem adja meg. Mindkét elem jellemzője továbbá, hogy a cél maximumát tartja szem előtt, voltaképpen a kommunista embereszmény megvalósítását tűzi célul a nevelés elé. Fölvetődik a kérdés: nem maximalista-e ez a célkitűzés azoknak az országoknak a szemszögéből tekintve, melyek a fejlett szocializmus megvalósítását csak a közelmúltban teheték programjukká. A távolabbi cél természetesen mindenképp azonos. A kérdés itt az, mennyiben kell társadalmilag-történelmileg konkrétan definiálnunk a kommunista nevelés fogalmát, vagy pedig — és ez is elfogadható megoldásnak látszik — felfoghatjuk-e a kommunista nevelés terminus jelentését invariánsnak, hozzátevé, hogy a megvalósíthatóság mértéke a konkrét társadalmi-történelmi feltételektől függően változik.

Az NDK szakirodalmában a terminológiai tisztázás igényével indított vitát 1977-ben a Pädagogische Forschung c. folyóiratban Siegfried Birkner és Helmut Stolz. Ők a kommunista nevelés fogalmát a következőképpen definiálták:

„a felnövekvő ifjúság fokozódó társadalmi aktivitására támaszkodó célirányos, tudatosan és tervszerűen irányított *ráhatás*, avégett, hogy kialakítsa benne a kommunista *meggyőződéseket és beállítódásokat*, jellembeli és morális *tulajdonságokat*, valamint *magatartásmódokat*, melyek jellegét a marxista-leninista világnézet és a kommunista erkölcsiség adja meg.”¹¹

E meghatározás feltűnő sajátosságai az előzőkhöz viszonyítva, hogy

- a nevelés fogalmába belefoglalja az önnevelés mozzanatát is,
- mellőzi a „mindenoldalú fejlettségre” való utalást,
- a „gazdagság, tisztaság, tökéletesség” konkrétabb ismérveit felcseréli a „kommunista” jelzővel, melynek jelentését a definíción belül nem bontja ki,
- a „szellemi, erkölcsi, „testi” jellemzők körét egyrészt leszűkíti, amennyiben a szomatikus fejlettségre nem utal, és a szellemi gazdagságra is csupán a meggyőződéses szférájában, másrészt a világnézeti és erkölcsi sajátosságokat differenciálja (meggyőződések, beállítódások, jellemtulajdonságok, morális tulajdonságok, magatartásmódok).

Mindebből kitetszik, hogy a Boldirev-féle meghatározás a „kommunista nevelésben” a nevelés meghatározott *minőségét* látja, ezzel szemben a Birkner–Stolz-féle a nevelés meghatározott (és centrális jelentőségű) *részét*.

A kommunista nevelés „felosztásának” problémakörében mindössze két megjegyzést szeretnénk tenni.

Először: a gyakorlatban mindenképp egységes és oszthatatlan a nevelési folyamat. Nem létezhet például olyan kommunista erkölcsi nevelés, mely ne volna egyben marxista–leninista világnézeti nevelés is, értelmi, érzelmi és akaratni nevelés, és így tovább. Vagy elképzelhető-e országainkban olyan politikai nevelés, melyből hiányoznának az erkölcsi nevelés momentumai? Más kérdés, hogy a nevelői célkitűzésekben viszonylagosan elkülönülnek ezek a mozzanatok.

Másodszor: a kölcsönös kapcsolatok bonyolult és dialektikus rendjéből következően le kellene számolnunk némely pedagógiai rendszerezésnek azzal az előfeltevéssel, hogy itt minden szempontból *zárt* és végérvényes osztályozást kell alkalmaznunk. Az elméletnek, ha pontosabban kívánja tükrözni a pedagógiai valóságot, nem szabad az egyalapú felosztás elvéhez ragaszkodnia. Vegyünk itt példának egy olyan sajátos nevelési feladatkört, melyet más vonatkozásban már említettünk. Hova kell sorolnunk az „állampolgári nevelést”? Besorolható-e egyértelműen és kizárólagosan – mondjuk – az erkölcsi nevelés körébe? Vagy csináljunk egy gyűjtőfogalmat „jogi nevelés” elnevezéssel? Dehát nem lényeges-e, hogy a mi állampolgári nevelésünk nem az értelmet megkerülő manipulációra törekszik, hanem az állampolgári tudatosság, öntudat kifejlesztésére, vagyis ennyiben része a marxista–leninista világnézeti nevelésnek? A példák száma tetszés szerint szaporítható. Csakis a több szempontot érvényesítő osztályozás oldhatja meg azokat a dilemmákat, melyek az elméletben a metafizikus felosztás következtében jönnek létre, s csakis ez esetben dolgozható ki a két ellentétes követelménynek – a szilárdság és a rugalmasság követelményének – megfelelő terminológia.

¹ *Wilhelm Flitner*: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart, 1966. 11. sz. 27. o.

² *Klaus Schaller*: Pädagogische Terminologie. Pädagogisches Lexikon. Hrsg. Groot-hoff–Stallmann. Stuttgart, 1961.

³ *F. Korniszewski*: A pedagógiai terminológia állapota és sürgős szükségletei (1964). Id. *I. M. Kantor*: A tudományos nyelv. *Szovetszkaja Pedagogika*, 1969. 1. sz. OPKM Dok.

⁴ Ennek a ténynek roppant nagy, bár alig tudatosult jelentősége van a világnézet alakulása szempontjából: a világ szavakkal való „előhívása” mindig átmegy egy – osztályszempontból erősen differenciált – kultúra szűrőjén. El kell viszont utasítanunk azt a felfogást, mely a nyelvi tükrözésnek meghatározó gnoseológiai vagy éppen ontológiai jelentőséget tulajdonít (mint pl. Benjamin Lee Whorf „nyelvi relativitáselmé-lete”, mely szerint valamely világmagyarázat tartalma végső soron az adott nyelvtől függ, nem pedig a valóságtól. – Vö. Kanyó Zoltán, *Helikon* 1970. 3–4. sz.)

⁵ *L. B. Ityelszon*: A neveléstudomány néhány módszertani problémája. *Pedagógiai Szemle*, 1962. 12. sz.

⁶ *H. H. Sträter*: Einführung in die Thesaurusmethode. = Mitteilungsblatt der Arbeiter-gemeinschaft pädagogischer Bibliotheken 1970–71. 12–13. – Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum jó néhány pedagógiai teauruszt őriz, például az NDK Pedagógiai Akadémiáján kidolgozott „Thesaurus Pädagogik . . .”-ot, *Jean Viet* három nyelvű „EUDI-SED”-teauruszt stb.

⁷ E tanulmány írásának időpontjában *dr. Arató Ferenc* szerkesztésében már elkészült a több nyelvű szakszótár munkapéldánya. Ebbe 5400 tárgyszó került (a neveléstudomány és az oktatásügy valamennyi területéről és bizonyos rokon- és határterületekről).

⁸ *I. M. Kantor* i. m. – *Ju. M. Lotman* általánosabb vonatkozásban ezt úgy fogalmazta meg, hogy a terminus szemantikáját nem egyszerűen kölcsönös megállapodás határozza meg, hanem a rendszeren belül meghatározott helye. Ezért „más ideológiai rendszerben ugyanazon terminusnak a szemantikai struktúrája más lesz”. (*Ju. M. Lotman*: A struktú-ra fogalmának nyelvészeti és irodalomtudományi elhatárolásáról. *Helikon*, 1968. 1. sz.)

⁹ *Borisz Boriszovics Komarovszkij* (1889–1965) az Azerbajdzsán állami pedagógiai intézet professzora volt, monográfiája egyedülálló részletességgel dolgozza fel egy nyelv pedagógiai terminológiájának elméletét és történetét (Russzkaja pedagogicseskaja Tyer-minologija. Izd. Proszvescsenyije, Moszkva, 1969. 308. o.)

¹⁰ *Pedagogicseskaja Enciklopedija*. Moszkva, 1965. II. k. 458. o.

¹¹ *Siegfried Birkner–Helmut Stolz*: Einige tragende Begriffe der Erziehungstheorie und ihr Gebrauch. *Pädagogische Forschung*, 1977. 6.

A NEVELÉS AKTÍV SZEREPE ÉS KOMPLEX JELLEGE A SZEMÉLYISÉG MINDENOLDALÚ HARMONIKUS FEJLESZTÉSÉBEN

Az alábbi sorok vázlatul, előtanulmányul szolgálnak egy hasonló címmel készülő fejezethez a Szovjetunió Tudományos Akadémiája Filozófiai Intézetének „*A. társadalom szociális struktúrája és a személyiség mindenoldali fejlődése. (A személyiség szociális tipológiájának problémái)*” témával foglalkozó kollektív monográfiához. A monográfia célja, hogy mindenekelőtt a történelmi materializmus és a tudományos kommunizmus diszciplínáinak szemszögéből igyekezzen összegezni a személyiségfejlődés és formálás legalapvetőbb általánosításait és új felismeréseit, hasznosítani az emberrel és nevelésével kapcsolatos társtudományok, a társadalmi praxis új eredményeit. Úgy gondolom, nem szükséges különösebben hangsúlyozni a pedagógiai gondolkodásban hagyományosan kialakult és szüntelenül tovább gazdagodó alapkategóriák, jelenségek, összefüggések újragondolásának és adekvátabb megvilágításainak jelentőségét kiváltképpen a társadalmi továbbhaladás, így a szocialista építés érettebb szakaszainak és a tudományos-technikai forradalom világméretű, globális bontakozásának jelenkori körülményei között.

E pusztán még első kísérleti megfogalmazásban levő tanulmányvázlatban igyekeztem hasznosítani — természetesen jelenlegi ismereteim és felfogásom kritikai érvényesítése szerint — azokat a számottevő eredményeket is, amelyek a legújabb magyar társadalomtudományi, nevelési, pszichológiai, s egyéb ismeretágakban szép számmal megszülettek. Ezek külön jelzésére jobbra csak ott térek ki, ahol ennek az egyes kérdéskörök tárgyalásánál nemzetközi összefüggésekben és összehasonlításban megvan a maga szerves helye és szükségessége.¹

A dialektikus és történelmi materializmus a nevelés szerepéről és természetéről a személyiség formálódásának folyamataiban

Az ember mint az élővilág legfejlettebb organizmusa a maga nembeliségének — tehát a teremtő munka, a gondolkodás, a társadalmi szervezettség, a kultúra, az erkölcsiség stb. — kibontakoztatása során történetileg gazdagodik, személyiséggé fejlődik, változó személyiségtípussá, egyéniséggé formálódik, melyre mindenkor meghatározó befolyást gyakorolnak a társadalmi lét szüntelenül változó konkrét körülményei, színvonala, makro- és mikrokörnyezete, a továbbhaladás előreívő ellentmondásai, keletkező új és új szükségletei. Mint bioszociális lény csak a szociális viszonyokkal kölcsönhatásban képes kifejleszteni és minőségileg tökéletesíteni genetikusan öröklött adottságait, s a külső társadalmi hatások sem mechanikusan formálják az egyént, hanem annak belső sajátosságai által feldolgozva realizálódnak, s jutnak új szintézisre mindenekelőtt a gyakorlati és szellemi tevékenység, társas viszonyulások folyamatában. Így valósul meg a maga összetett kölcsönhatásában a személyiség, az egyén formálódásának egészében a biológiai, a természeti, társadalmi környezeti és pszichikai-tudati tényezők dialektikája.²

E folyamatokban a társadalmi lét kezdetei óta mind nagyobb és egyre növekvő szerepet játszik a szervezett és céltudatos *nevelés*, melynek funkciója a felhalmozott tapasztalatok, ismeretek továbbadása, a különféle emberi közösségek tagjai tudatának, érzésvilágának, szokásainak és magatartásának befolyásolása, munka- és alkotóképességeinek, személyiségtípusainak alakítása. Ilyen értelemben tekinthető a nevelés az emberi társadalom—civilizáció „örök kategóriájának”, a nembeliség egyik megkülönböztető jegyének, a társadalmi újratermelés, a regresszió és progresszió közötti történelmi küzdelem elmaradhatatlan elemének. Ugyanakkor a szervezettség és tudatosság jegyeit hordozó nevelés — bármilyen formában is valósul az meg —, mindenkor történelmileg-társadalmilag meghatározott tartalmat, típust tükröz, az osztálytársadalmakban osztályjellegűt ölt, s dominánsan az uralkodó osztályok érdekeit, nézeteit igyekszik közvetíteni és érvényre juttatni. Kevés lenne mind a tudományos filozófiai meggondolás, mind a társadalmi praxis vizsgálata szempontjából a nevelés jelenségeit, törvényszerűségeit pusztán annak legismertebb hagyományos elméletére, gyakorlatára és módszertanára, a gyermek- és az ifjúságnevelés, az iskolai nevelés megoldásait összefoglaló klasszikus ágazatára: a *pedagógiára* leszűkíteni (maga a szó is eredeti görög értelmében gyermekvezetést jelent!), bármily nagy is volt és marad annak jelentősége a képzési-nevelési folyamatok tapasztalatainak és módszereinek szélesebb

általánosításaiban és rendszerezéseiben. Az ilyen megkülönböztetésből óhatatlanul kihullik az a felmérhetetlen jelentőségű hatalmas tapasztalati anyag, amit például a nem kevésbé jelentős családi, nemzetségi, faluközösségi, céh- és más nevelés, a különféle vallások keretében folyó céltudatos, szervezett és módszeres ideológiai és kulturális tevékenység, a számunkra különösen értékes plebejus demokratikus nevelési tradíciók jelentettek a történelem folyamán, nem is beszélve a legújabb kori fejlődésben az osztályharcos forradalmi munkás- és más haladó mozgalmak, a szervezetszerű iskolai és iskolán kívüli felnőtt nevelés, a tömegkommunikáció, a művelődési intézmények, a szocialista társadalmakban a munkakollektívák, brigádmozgalmak stb. átgondolt és tervszerű képző, művelő, nevelő munkájáról. Anélkül, hogy parttalan-ná téve elmosnánk a határt a társadalmi környezet nem elsődlegesen nevelési indítékú funkciót teljesítő tényezői indirekt módon érvényesülő személyiségformáló befolyása és a kifejezetten szervezett, tudatos nevelőmunkát folytató intézmények és közösségek között, úgy gondoljuk, nem nélkülözhetjük az előzőekben példaként említettek tanulságainak számbavételét sem a nevelési jelenségek és törvényszerűségek szélesebb történelmi vizsgálatában és elméleti általánosításaiban. A felsoroltak ugyanis a gyermek- és ifjúságnevelési intézmények mellett szerves részét képezik a társadalom átfogó nevelő tevékenységének.³

A materialista neveléstudomány – mely mind szélesebb körűen épít az emberrel és létviszonyaival foglalkozó összes más tudományok (így többek között az antropológia, biológia, pszichológia, szociológia, közgazdaságtan, szervezőmódszertan, rendszerelmélet, tudományos filozófia stb.) integrált eredményeire – különös figyelmet fordít a nevelés folyamataiban *az objektív és a szubjektív tényezők viszonyának* megértésére és tudatos alkalmazására, a személyiségfejlődésben a természeti, az ösztönös, valamint a tudatos tényezők, a tervszerű formálás összetettségének dialektikájára, alapvető mozgatóerői számbavételére.⁴ Így például materialista módon tudatában van annak, hogy a nevelés *önmagában* nem lehet képes az emberek életkörülményeit behatároló objektív viszonyok megváltoztatására. Egymaga nem helyettesítheti azt a szétágazóbb és összetettebb történelmi-társadalmi cselekvést, mozgást, mely az emberek, embercsoportok, osztályok, népek jobb és magasabb rendű létviszonyai rendszerének, gazdasági alapja és társadalmi felépítménye, azaz a személyiségek fizikai és szellemi fejlődése lényegi feltételeinek megteremtésére irányul. Joggal tekinthető Marx nevezetes tétele a tudományos nevelélmélet axiómájának, mely szerint „ha az embert a körülmények alakítják, akkor a körülményeket kell emberiekké alakítani.”⁵ Önmagában a legszebb „filantrópiákkal”, „falanszterekkel”, utópikus „tanuló-nevelő társa-

dalom” reformfikciókkal sem lehet létrehozni a társadalom fejlődéseinek objektív alapjait. Erre csak a gazdasági, társadalmi fejlődésben megérett új szükségletek felismerésére épülő tömeges progresszív cselekvés képes, mely egyben a dolgok gyökeréig hatoló marxi–lenini felfedezés szerint maguknak a tömegeknek is leghathatósabb nevelő iskolája: forradalmi cselekvéssükkel az emberek nemcsak objektív körülményeiket változtathatják meg, hanem önmagukat is, életviszonyaik átalakítására irányuló erőfeszítéseik folyamatában személyiségük, személyiségtípusuk is új, magasabb minőségű lesz.⁶

Amikor a dialektikus és történelmi materialista nevelélmélet nem téveszti szem elől az objektív körülmények elsődleges és meghatározó jellegét a személyiség arculatának alakulásában, ugyanakkor merőben távol áll tőle a mechanisztikus, fatalisztikus determinista felfogás, így tehát a szubjektív tényező: *a nevelés, a személyiség formálódása aktív szerepének lebecsülése*. Az ember nem egyszerűen passzív tárgya a környezeti hatásoknak, hanem *alanya* is, aktív résztvevője a társadalmi-történelmi mozgásnak, a történések alakítója. A céltudatosan szervezett, koncentrált nevelés jelentékenyen befolyásolhatja az objektív folyamatokat, azok alakításában az egyének, személyiségek részvételét, gondolkodását, magatartását. A progresszív nevelés meggyorsíthatja a társadalmilag megérett szükségletek felismerését, az azok előremozdításában való aktív résztvállalást, a megoldásukhoz szükséges felkészülést, tapasztalatelsajátítást, fejlesztheti a továbbvivő cselekvő-alkotó készségeket. A retrográd nevelés viszont alapvetően konzervál, a meglévő viszonyok apológiáját folytatva tudatot, magatartást manipulál, lényegét tekintve korlátokat állít az alkotóképességek ténylegesen szabad kibontakozása elé, ha mozgósítani is törekszik az összes rendelkezésre álló tartalékokat a fennálló viszonyok stabilizálására, prosperálására, s a rendszer kereteit túllépni nem szándékozó részleges reformjaira.

Miként a tudományos kommunizmus elmélete és gyakorlata az emberiség egész történelmének, kulturális értékeinek szerves folyamánya és továbbfejlesztője, maga a dialektikus és történelmi materializmuson alapuló, legmesszebbre jutó, következetesen tudományos nevelélmélet és módszertan is magába ötvözi, kritikailag hasznosítja és minőségileg tovább viszi az egyetemes nevelési progresszió felhalmozott értékeit, s szilárdan ezek örökségének folytonosságára épül. Így a marxista–leninista neveléstudomány és gyakorlat szerves alkotórésze és sérthetetlen elve többek között:

- a törekvés a képzés-nevelés tartalmának és módszereinek mindenkor a leghaladottabb korszerű tudományosságra való alapozására a személyiség formálása egymást követő szakaszainak valamennyi szintjén;

- A nevelés teleologikus átgondoltsága, melynek progresszív megoldása a társadalmi haladás megérett szükségletei s az egyéni adottságok és érdekek összhangjának számbavételére épül, s formáit, módszereit tekintve ezekhez alkalmazkodik;
- az eszmeiség és erkölcsiség vezető szerepe a személyiség társadalmi tudata, cselekvése és magatartása alakításában;
- a képzésben és nevelésben az elmélet és a gyakorlat szoros egysége és megfelelő aránya, az ismereteknek céltudatosan jártasságokká, készségekké, alkalmazó és alkotó képességekké fejlesztése; a tanulás és személyiségformálás szerves egybekapcsolódása a társadalmi élet előbbrevaló aktív részvétellel; az alkotómunkára való felkészülés, s az alkotótevékenységhez szükséges tudás folyamatos tökéletesítése; a társadalmi életben való közreműködés kiemelkedő szerepe a személyiség formálásában;
- az általános művelés és szakmai képzés, önképzés közötti szakadás megszüntetése, harmonikus egybekapcsolásuk; a szellemi és fizikai munka alapelemeinek összekapcsolása a társadalom valamennyi tagja személyisége egészséges és többoldalú fejlődése érdekében;
- a személyiség belső struktúrája fő oldalainak (fizikuma, értelmi erői, érzelemvilága, erkölcsi, jellemi vonásai, társas tevékenysége és a többi) harmonikus egységben való fejlesztése;
- a személyiség fejlődésére és nevelésére ható objektív tényezők sokrétűségének figyelembevétele, összhangjuk megteremtésének szorgalmazása; a pozitív környezeti hatások tudatos felhasználása és erősítése a nevelési folyamatokban, a negatív hatások ellensúlyozása és elszigetelése; a mikrokollektívák fontos szerepének felismerése a személyiség fejlődésének segítésében és a személyiség aktivitásának kibontakoztatásában;
- a nemzeti, osztály, réteg, korosztályi és egyéni sajátosságok gondos számbavétele a képzés, a nevelés tartalmának és módszereinek megválasztásában a személyiség formálásának hatékonyabbá és célirányosabbá tétele érdekében;
- az önálló gondolkodásra, önképzésre, önnevelésre képessé tétel, mint a társadalmi képzés és nevelés egyik legfontosabb célja és eredménye a személyiség fejlesztésében;
- a társadalom valamennyi tagja nevelési felelősségének és hozzáértésének növelés; törekvés a képzés, nevelés, művelődés általánossá tételére, demokratizálására.

A marxizmus—leninizmus klasszikusai, miként társadalmi-történelmi és bölcséleti elemzéseik valamennyi területén, így a nevelési jelenségek szférájá-

ban is, szélesen merítették a fejlődés legprogresszívebb egyetemes hagyományaiból, s szervesen beépítették annak elemeit a születő forradalmi munkásmozgalom osztálytudatot, forradalmi jellemet, új típusú műveltséget és erkölcsiséget, életfelfogást formáló gyakorlatába, egyben, és nem utolsósorban éppen ezekre támaszkodva megalapozták a szocialista forradalom, a jövő szocialista társadalma széles értelemben vett képzési-nevelési programjának körvonalait.⁷ A századunkban megszületett marxista—leninista neveléstudomány és gyakorlat a dialektikus és történelmi materializmus metodológiájával kritikailag messzemenően adaptálta és adaptálja ma is nemcsak a múlt, hanem a jelen más forrásokból született nevelési gyakorlatának, képzési-nevelési szaktudományainak és az azzal határos ismeretágaknak akárcsak részlegesen is hasznosítható értékeit. Ugyanakkor születése pillanatától kezdve, s egész fejlődése során tudományos szemléleti és metodológiai alapjaiból következően élesen elhatárolódott azoktól a felfogásoktól, melyek a nevelés folyamatait, a személyiség formálását az emberi és a társadalmi haladás érdekei elleni reakciós célokra kívánták felhasználni, s gnoszteológiailag a nevelés jelenségeit kiszakítják az anyagi és szellemi fejlődés valóságos összefüggéseiből, egyes elemeit metafizikusan abszolutizálják, s gyakorlatát hamis vágányokra csúsztatják. A dialektikus és történelmi materialista neveléstudomány és gyakorlat kritikailag következetesen szemben áll mind a „biologizáló—pszichologizáló”, mind a „vulgárszociologizáló” mechanisztikus fatalizmussal, a szűk utilitarista-pragmatikus képző-nevelős felfogásokkal és módszerekkel, a személyiség és a közösség fejlődési dinamikája kölcsönhatásának antidialektikus szétszakításával és egymással való szembefordulásával, mint ahogy szemben áll a társadalmi előrehaladás objektív szükségleteitől elszakított, szemfényvesztően moralizáló álhumanizmussal, vagy akár anarchista álújító radikalizmussal, fakadjanak azok lett légyen a szubjektív vagy az objektív idealizmus, akár a metafizikus mechanikus materializmus egyoldalú megközelítéseiből. Éppen az emberi képességek harmonikus kifejlesztése érdekében elméletileg és gyakorlatilag egyaránt elkülöníti magát a kultúra alapjai elsajátításának szükségességét lebecsülő, önkényesen szelektáló, az időtálló értékeket relativizáló, s a spontaneitást, az ún. „formállogikai” képzést, a „kreativitást” önmagába zárta néző és az individuum „önkifejtését” az osztálytársadalmi érdekektől elszakító „nevelésfilozófiai és didaktikai” doktrínáktól, amelyek a modern fejlődés követelményeihez alkalmazkodva pusztán a technokratikus célok intenzívebb szolgálatát és a tudaterkölség megkönnyítettebb manipulálhatóságát állítják figyelmük középpontjába. A retrográd pedagógia eme nem éppen újkeletű posztulátumai nem hoztak valamiféle radikális újításokat, legfeljebb magasabb szintre fejlesztve finomítják, új eklektikus vegyületeit adják a modern polgá-

ri-kispolgári képzési és nevelési elméletekben és módszertanokban az egyes országok és rétegek történelmi előzményeinek és sajátos igényeinek. A különbözőségeket s azok mélyebben fekvő szociális és gnoszeológiai forrásait semmiképpen sem elhanyagolva azonban nem lehet szem elől téveszteni mindezek szembetűnően kidomborodó közös vonásait a napjainkban leginkább ható neopozitivista, neopragmatista, neofideista konzervatív áramlatokban csakúgy, mint a haladó irányzatok leszereléséhez jobban simuló szociálreformizmus, egyes álradikális extrémizmusok, a világfejlődés antagonizmusait elködösítő konvergencionizmus pedagógiai változataiban. De nem alakul ez másképpen a magukat a nevelési céloktól semlegesnek feltüntető, látszólagosan „önálló”, deideologizált polgári nevelési antropologizmus, pedagógiai pszichologizmus-behaviorizmus, a különféle csoportszocializáló iskolák gnoszeológiai és metodológiai alapjai esetében sem, melyek végső soron a képzés, a magatartás- és személyiségformálás hatékonyságát egyik oldalon egy nagyon is meghatározott hiperindividualizálás optimalizálására, másik oldalon pedig a tömegek „deperszonifikálására”, „egydimenziósítására” igyekeznek felhasználni.⁸

A következősen tudományos alapokon nyugvó marxista–leninista neveléstudomány természetesen ma már mindenekelőtt a saját gazdag tapasztalatainak általánosíthatóságából és megizmosodott gyakorlatából merít, amelyek nemcsak a kifejezetten szocialista képzőintézményekben születnek, de új felfedezések egész sorát nyújtják a kommunista pártok és tömegmozgalmak szélesedő és mind változatosabbá váló gyakorlatában, az épülő szocialista társadalmak alapsejtjeinek mechanizmusában és mindennapos funkcionálásában. De természetesen nem csupán ennek a jó értelemben vett végtelen gazdagságú képzési-nevelési „empíriának” általánosításáról van szó, hanem a dialektikus és történelmi materialista „embertudományoknak”, s benne a marxista–leninista neveléstudománynak arról az időszakos feladatáról, hogy nem utolsósorban ezt a lényegesen kiszélesült spektrumot s az új minőségek változásait figyelembe véve, a természeti és társadalmi ismeretek viharos ütemű fejlődése új eredményeinek több oldalú komplex megközelítésével tegyen eleget korunknak az emberformálás területén is megnyilatkozó távlatai elméleti-logikai továbbgondolásának.

A szocialista személyiség nevelésének harmonikus teljességre törekvő komplex jellege

A szocialista nevelélméletnek és gyakorlatnak nemcsak a progresszív nevelési fejlődéssel való folytonosságát kell hangsúlyoznunk, hanem azt a minőségileg újat, amelyet a nevelési jelenségek és törvényszerűségek mélyrehatóbb

tudományos feltárásában hozott, s különösen a kapitalista gazdasági-társadalmi formáció személyiségfejlődése, nevelése ellentmondásainak elemzésében, valamint az új születő társadalom személyiségformálása szükségszerűségének megvilágításában nyitott. Nem véletlen és önkényes dolog, hogy a marxizmus—leninizmus klasszikusai, a forradalmi munkásmozgalom, a születő szocialista forradalmak és épülő szocialista társadalmak elsősorban *a mindenoldalúan harmonikusan fejlett, szabad személyiség* koncepciójához nyúltak vissza mint legértékesebbhez a neveléstörténeti örökség kincsestárából, s kritikailag továbbfejlesztve azt, mindenekelőtt ezt emelték a mindenfajta kizsákmányolással és elnyomással szembeforduló új, szabad gazdasági-társadalmi formáció, civilizáció nevelési célkitűzésévé, alapelvévé és módszerévé. Ez a koncepció a termelőerők adott és szükségszerűen gyors ütemben továbbfejlődő színvonalán, a születő új kollektivista termelési-társadalmi viszonyok között már nem pusztán álmodozás, kevesekre korlátozódó lehetőség, a társadalmi-történelmi valóság szükségleteitől elszakadt önkényes konstrukció, hanem a mindenki igényei kielégítésére törekvő anyagi és szellemi gazdagság, a valamennyi ember emancipálását célul kitűző társadalmi berendezkedés adekvát követelménye. Ez a koncepció gyökeres szembefordulást jelentett a kizsákmányoló osztálytársadalmak törvényszerű velejáróival, az elidegenedettséggel, a néptömegek pusztán termelési eszközként, „részegységként” való kezelésével, az emberi jogok nemcsak formalizmusba süppedő, hanem tényleges gyakorlásának megszüntetésével olyan történelmi örökségekkel, mint a fizikai és szellemi munka szétválása, a falu és város közötti különbségek, a különféle egyenlőtlenségek rögzítése a társadalmi osztályok, rétegek, népek, országok fejlődésében.

Nem felesleges hangsúlyozni, hogy a mindenoldalúan, harmonikusan fejlett személyiségeszmény nem előzmény nélküli célkitűzés a nevelés történetében. Felmerült már az antik világban, szélesebb megfogalmazást nyert különösen a reneszánsz, a polgári felvilágosodás és a forradalmi demokraták pedagógiájában, s megkülönböztetett helyet foglalt el az utópista szocialisták gondolkodásában és konkrét pedagógiai kísérleteiben. A mindenoldalú harmonikus személyiségeszmény kategóriája tekintetében is szembetűnően érzékelhető *tartalmának* történelmi változékonysága, osztályjellegének és gnoszeológiai megalapozottságának a kor viszonyaiból és tudományos fejlettségi szintjéből fakadó korlátozottsága. Az antik világban ez az eszmény csak a rabszolgatartó kiváltságosokra szűkült le, s a mindenoldalúságból kiiktatódott, sőt megvetett, pusztán a dolgozó rabszolga tömegek egyoldalú kötelessége volt a termelőmunka. A polgári elképzelések, bár hatalmas előrelépést jelentettek a feudális rendi állapotokhoz és felfogáshoz képest, a tőkés magántulajdon gyarapítá-

sán alapuló szabad versenyes liberális irányultság azonban eleve elérhetetlenné tette a széles dolgozó néptömegek számára személyiségük ténylegesen mindenoldalú harmonikus fejlődését. A forradalmi demokraták és utópista szocialisták törekvéseivel kapcsolatosan a termelőerők érettségi szintje és a fennálló termelési-társadalmi viszonyok illuzórikussá tették a mindenoldalú, harmonikus nevelés tömeges megvalósíthatóságát, s szubjektivistikus, idealisztikus értelmezést nyert a nevelés mint a társadalom megváltoztatásának alapvető eszköze.

A minden ember boldogulását, valamennyi ember harmonikus személyiségfejlődését, képességeinek szabad kibontakozását a dialektikus materialista tudományos megközelítés és a forradalmi szocialista mozgalom hozta összhangba a társadalmi-történeti realitásokkal, s tört utat megvalósításának. A tudományos szocializmus elméletének megalapozói materialista módon vas logikával mutatták ki, hogy a mindenoldalú harmonikus személyiségformálódás tömegessé válása a gyors ütemű modern ipari és tudományos-technikai fejlődés kikerülhetetlen követelménye, mely önmaga is, mint a termelőerők magasabb szintre lépésének egyik legfontosabb eleme, törvényszerűen sürgeti a termelési-társadalmi viszonyok összhangba hozását a gazdasági-kulturális növekedés menetével.

A mindenoldalúan fejlett harmonikus szabad személyiség tömeges megvalósulása, mint a szocialista-kommunista formáció *alapvető* – természetének lényegéből következő immanens – nevelési célkitűzése, akárcsak a kommunista formáció megszületésének valamennyi jelensége, tartalmát tekintve történetileg gazdagodó tendenciájú, magán viseli a kommunizmus építése különböző fázisainak jellegzetességeit, de mint lényegét tekintve egyazon történelmi-társadalmi nevelési típus kifejlődési menetét, fő vonásaiban egymástól nem különböző, hanem egynemű törvényszerűségek jellemzik. Ezt tükrözik egyöntetűen a győztes szocialista forradalmat megívott országok kommunista pártjainak programjai, az országok oktatási-nevelési dekrétumai, alkotmányai, s nem véletlen, hogy a marxista-leninista pedagógia kimagasló teoretikusai, Krupszkaja, Lunacsarszkij, Kalinyin, Makarenko, Szuhomlinszkij és sokannyian, mindenkor ezzel a félreérthetetlen, a marxizmus-leninizmus klasszikusai által mindig tisztán jelölt fogalommal („Allseitigkeit”, „всесторонность”) fejtették ki a szocialista nevelés céljával kapcsolatos tudományos elemzéseiket, következtetéseiket.⁹

A szocialista forradalom, a szocialista építés szerves alkotórésze, hogy legelső lépéseitől kezdve a társadalmi felépítményrendszer egészében fokozatosan érvényre juttassa az új típusú szocialista demokratizmusra és a következetes tudományosságra épülő nevelési elveit. Ez mutatkozik meg többek

között az oktatási rendszer gyökeres átalakításában, a képzési-nevelési tartalom tudományosságának következetes alkalmazásában, az iskolarendszernek a társadalmi diszkriminációktól és zsákutcáktól megtisztított egységesítésében, a tanulás és továbbképzés lehetőségeinek a széles dolgozó tömegek és gyermekek számára való megnyitásában. Jellemzőjévé válik a szocializmus és a tudomány, a kultúra szövetsége, a közművelődési intézmények hálózatának kiszélesedése, a kultúra értékeinek tényleges közkinccsá tétele. A társadalmi méretekben megvalósuló szocialista nevelés elmaradhatatlan elemévé válik a munkásosztály és a dolgozók élcsapata, tömegszervezetei és tömegmozgalmi, a szocialista állam központi és helyi szervei, a munkahelyi kollektívák mindennapos felvilágosító, nevelő, művelő funkcióinak kibontakozása a dolgozók különféle közösségeiben.

A szocialista forradalommal, a szocialista építés elkezdésével szorosan összeöllelkezve, mint annak szerves része, így bontakozik ki az *ideológiai és kulturális forradalom* is, melynek történelmi missziója, hogy egyrészt mielőbb pótolja az egyes országok fejlődési egyenlőtlenségeiből keletkezett műveltségi elmaradásokat, másrészt a néptömegeket, az egész társadalmat tudatilag, morálisan, általános és szakmai felkészültségben képessé tegye a kommunizmus első fázisa, a szocializmus építése sokrétű feladatai megvalósítására. A szocializmus útjára lépett számos országban történelmileg úgy alakult a helyzet, hogy széles néptömegeket még az elemi ismeretek, az írás-olvasás elsajátításához is el kellett vezetni, egész népek, népcsoportok számára önálló nemzeti jellegű kultúrát teremteni, az általános iskolázás kifejlesztéséhez többfajta és több lépcsős megoldást alkalmazni. (Lásd többek között ezzel kapcsolatban a Szovjetunió egyes területeit a 20-as, 30-as években, Mongólia, Korea, Kuba, Vietnam, Laosz stb. példáját, melyek tapasztalatai rendkívül nagy jelentőségűek a fejlődő országokban kibontakozó szocialista orientációjú forradalmak számára.) A szocializmus alapjainak lerakásáig eljutó *átmeneti szakaszban* a kulturális forradalom során az ilyen típusú, a megelőző fejlődési egyenlőtlenségekből eredő történelmi elmaradások megszüntetésére irányuló erőfeszítések mellett, a múlt szellemi-erkölcsi örökségével, szokásaival is éles ütközetet kell vívni, hogy kiküzdjük a szocialista világnézet, kultúra, erkölcsileg hegemoniáját a társadalmi tudatban és pszichológiában. Enélkül megvalósíthatatlan a kommunista gazdasági-társadalmi formáció alsó fázisának sikeres építése a saját alapján; nem nélkülözheti a szocialista építés komplex folyamata a társadalmi tudatban és pszichológiában a szocialista minőségek megszürlődését.

A szocialista forradalommal kibontakozó új gazdasági-társadalmi formáció személyisége nevelésének fő oldalait az emberek élettevékenységének komp-

lexuma és az előtérben álló konkrét történelmi-társadalmi szükségletek mozgása határozza meg. Ezen a történelmi fejlődésben megfogható talajon formálódott ki a szocialista neveléelméletben és módszertanban az ember mindenoldalú harmonikus fejlesztése fő összetevőinek reális értelmezése, egymástól elszakíthatatlan és megbonthatatlan organikus struktúrája. A mindenoldalúan harmonikusan fejlett új típusú ember nevelésének fő oldalait neveléstudományi értelemben mindenekelőtt a következők jelentik:

- *a testi nevelés* a személyiségnek mint biológiai létezőnek formálása, egészségének, edzettségének erősítése, higiéniájának, optimálisan raciónális életrendjének alakítása, a jobb munkaképesség fejlesztéséhez és a szocialista haza, a forradalmi vívmányok védelméhez nélkülözhetetlen erőnlét, készségek és jártasságok formálása;
- *az általános művelés*, az értelmi erők és képességek rendszeres fejlesztése mint a magas szintű alkotómunka, gondolkodás, erkölcsiség, tudatos társadalmi tevékenység, tudományos világnézeti megalapozottság nélkülözhetetlen fundamentuma, a sokoldalú érdeklődés és tájékozottság ösztönzője és orientálója;
- *a szakmai képzés, továbbképzés* mint az alkotómunkára való alapos felkészülés, színvonalas munkavégzés, szüntelen további tökéletesítés, korszerűsítés legfőbb közvetlen ösztönzője és feltétele;
- *az esztétikai nevelés* a személyiség érzelmi életének gazdagítója, izlésvilága fejlesztője, fogékonnyá tevője, az esztétikai értékek befogadására és élvezetére, valamint a munkában, a mindennapi életben, s ha képessége van rá, a művészetek valamelyik ágazatában az esztétikai alkotásra;
- *az erkölcsi nevelés* a kommunista morál és humanizmus elsajátítása, elveinek érvényesítése jellemében, meggyőződésében, mindennapos életében, másokhoz való viszonyában, egész életstílusában;
- *az eszmei-politikai nevelés* – a tudományos világnézet elsajátítása és alkalmazása mint a tudatos kommunista élettevékenység, alkotómunka fő irányítúje és ösztönző ereje; rendszeres társadalmi-közületi tevékenység, aktív részvétel a szűkebb munkakollektíva, társadalmi szervezetek munkájában, a tágabb közösség (falu, város, terület, ország) politikai életében, a társadalmi haladásért folyó nemzetközi erőfeszítések konkrét, tudatos támogatásában.

A mindenoldalú harmonikus személyiség fejlesztésének ez a nevelési cél-struktúrája jelen van a szocialista-kommunista formáció születése első percétől a társadalom valamennyi tagja szocialista típusú formálása erőfeszíté-

seiben, hacsak nem próbálják e nevelés jellegét megcsonkítani, megkülönböztető minőségétől utilitarisztikus irányban revízió alá venni. A szocialista építés előrehaladása menetében főként fokozatos erősödnek alapvetései, megvalósulásának objektív anyagi-társadalmi feltételei, egyben kiszélesednek az objektív folyamatokra visszaható új típusú emberformálás hatékonyságának lehetőségei. Természetesen már csak objektív és szubjektív feltételeinél, érettségi fokánál, az előrehaladás egyenlőtlenségeinél fogva is meg kell különböztetni egymástól a mindanoldali harmonikus fejlettség szociológiai értelemben vett tényleges társadalmi megvalósultságának méreteit és minőségét a szocialista fejlődés előremenetelének különböző szakaszaiban a szocialista forradalmat megvívott és a szocialista építést folytató országok tömegeket és társadalmát valamennyi tagját formáló *nevelési célkitűzésétől*, e téren érvényesülő elméletileg-politikailag átgondolt *programjától*. A szocializmusnak éppen az a jellegzetessége, hogy nevelési célkitűzéseit illetően megszűnik az antagonisztikus társadalmakra jellemző dualisztikus jellege: nincs és nem lehet koncepcionális irányultságában elkülönülő nevelési rendszere valamiféle „uralkodó elit”, s külön a dolgozó-termelő tömegek személyiségstruktúrája számára. A szocialista forradalommal, a szocialista építés kibontakozásával annak előrehaladásával mindinkább megteremtődnek ennek tömeges megvalósításához az objektív és szubjektív feltételek. Ahogy ezt annak idején Lenin olyan plasztikusan megfogalmazta: „csak a szocializmussal kezdődik majd a gyors, igazi, valóban tömegeket átfogó, a lakosság *többségének*, ezután pedig az egész lakosságnak a részvételével végbemenő haladás a társadalmi és egyéni élet minden területén.”¹⁰

A szocializmus építésében legmesszebb jutott ország, a Szovjetunió Kommunista Pártja az e téren szerzett történelmi tapasztalatokat programjában elméletileg adekvátan összegezte: „Az egyén mindenoldali fejlesztésének lehetőségét történelmi jelentőségű társadalmi vívmányok teremtették meg: az emberek megszabadultak a kizsákmányolástól, a munkanélküliségtől és a nyomortól, a nemek szerinti, a származási, a nemzetiségi és a faji hátrányos megkülönböztetéstől. A társadalom minden tagjának egyforma lehetősége van az alkotó munkára és a tanulásra. Eltűnik az emberek között a függőségi és egyenlőtlenségi viszony mind a társadalmi, mind a családi életben. Minden egyes állampolgár személyes méltóságát az egész társadalom őrzi. Mindenkinek egyformán biztosítják a foglalkozás és a szakma szabad megválasztásának jogát a társadalmi érdekek figyelembevételével. Amilyen mértékben csökken az anyagi termelésben töltött munkaidő, olyan mértékben bővül a képességek, az adottságok és a tehetségek fejlesztésének lehetősége a termelésben, a tudományban, a technikában és a művészetben. Az emberek szabad idejüket

mindinkább társadalmi tevékenységnek, a kultúrált emberi kapcsolatoknak, szellemi és fizikai fejlődésüknek, a tudományos-műszaki és a művészeti alkotómunkának fogják szentelni. A testnevelés és a sport elfoglalja helyét az emberek mindennapi életében.”¹¹ A szocializmus építésében úttörő szovjet fejlődés tapasztalatai a szocialista fejlődés útjára lépő más népek számára is jelzik az e téren kibontakozó folyamatok fő tendenciáit, melyek hasonlóképpen megfogalmazást nyertek különösképpen már a fejlett szocializmus építésén munkálkodó országok párt- és állami dokumentumaiban.¹²

A szocialista építés előrehaladásának folyamatait elemezve joggal húzta alá L. I. Brezsnyev azt az elméletileg megalapozott következtetést, hogy: „A nagy ügy – a kommunizmus építése – nem juthat előbbre az ember mindenoldalú fejlődése nélkül. Magas kulturális színvonal, közoktatás, társadalmi tudat, az emberek érettsége nélkül elképzelhetetlen a kommunizmus, mint ahogy elképzelhetetlen a megfelelő anyagi-műszaki bázis nélkül is.”¹³ A fejlett szocialista társadalmat a világtörténelemben először megteremtő Szovjetunió új alkotmányában a marxizmus–leninizmus fontos tételként fogalmazta meg a kommunizmus első fázisa, a szocializmus érett szakasza kibontakozásának és a kommunizmusba való fokozatos átmenetnek azt a törvényszerűségét, miszerint: „Azzal a kommunista eszménnyel összhangban, hogy „minden egyes ember szabad fejlődése az összesség szabad fejlődésének feltétele”, az állam céljának tekinti a reális lehetőségek növelését az állampolgárok alkotó erejének, képességeinek és adottságainak hasznosítására, a személyiség mindenoldalú fejlődésére.”¹⁴

A szocialista személyiség nevelésének komplex megközelítése a fejlett szocialista társadalom megteremtése és a tudományos-technikai forradalom előrehaladása időszakában

Lényegében a fejlett szocialista társadalom építésének előrehaladása, az érett szocializmus – mely korunkban szükségszerűen össze kell hogy kapcsolódjon a tudományos-technikai forradalom eredményeinek fokozódó ütemű gyakorlati alkalmazásával – teremti meg a *tömeges* feltételeit a személyiségek fejlődésében az előzőekben vázolt reális mindenoldalúság elemei dinamikusabb kibontakozásának. Természetesen a szocialista-kommunista formáció építésének ez a szakasza sem mentes a fejlődés menete, érettségi foka színvonalának korlátozottságaitól: hiszen az anyagi-műszaki bázis, a társadalmi javak termelésének elért szintje még nem teszi lehetővé a javak elosztása szocialista elvének meghaladását; még nem mosódtak el a határok az osztályok, rétegek között, ha azok viszonya baráti is, s életfeltételeikben, gondolkodásukban lényegesen

közelednek egymáshoz; még nem számolódott fel a fizikai és szellemi munka, a város és falu közötti különbség, ha ezen a téren is alapvető és felgyorsuló a kiegyenlítődés tendenciája. Ilyen körülmények között különös jelentőségű s a szocialista közösség valamennyi tagja számára figyelemreméltó tanulságot fogalmaz meg a Szovjetunió Kommunista Pártja XXV. kongresszusának az a következtetése, mely a képző-nevelőmunka hatékonyságának és minőségének javítására hívta fel a figyelmet. Megkülönböztetett hangsúllyal húzta alá a nevelésügy valamennyi feladata *komplex megközelítésének* elsőrendű fontosságát, összetevői szoros egységének biztosítását a dolgozók különböző csoportjai sajátosságainak messzemenő számbavételével.¹⁵

Miként bármely jelenségnél, a nevelési folyamatoknál és időszerű jelenségeinél is a komplex megközelítés a tudományos megértés és a hatékony összpontosítás nélkülözhetetlen metodológiai alapja – csakis ily módon tárható fel a jelenségek kölcsönös kapcsolata és teljessége, a rész és az egész, az egyes és az általános dialektikus egysége. A komplex megközelítés módszerének tanulmányozása és alkalmazása a nevelésben sokoldalú vizsgálatok tárgyává vált az elmúlt időszakban, különösen a Szovjetunióban nemcsak a pedagógiai szakemberek, de más tudományágak, s az iskolai és társadalmi nevelés gyakorlati specialistái körében. E tanulmányozások közül különösen ki kell emelnünk „Az SzKP XXV. kongresszusa és a marxista–leninista elmélet fejlesztése” tudományos-elméleti konferenciasorozat keretében lefolytatott tanácskozást „A kommunista nevelés és a szocialista kultúra problémái” c. témáról, valamint a „A kommunista nevelés feladatai megvalósításának problémái az SzKP XXV. kongresszusa határozatainak fényében” témájú tudományos-gyakorlati tanácskozást, nemkülönben a Szovjetunió Pedagógiai Tudományos Akadémiájának hasonló elméleti vitáját a komplex megközelítés alkalmazásáról a közoktatásban, az ifjúság nevelésében.¹⁶

E sokoldalú viták alapján, mindenekelőtt a kérdést legbehatóbban elemző G. L. Szmirnov rendszerezéseire támaszkodva,¹⁷ miben foglalhatók össze a nevelés komplex megközelítésének aktuális tennivalói?

a) *A nevelési hatások célja és irányultsága egységének biztosítása a személyiség mindenoldalú harmonikus fejlesztésének folyamataiban.* A fejlődés mai állapotát mérlegelve a nevelés fő vonásain belül milyen kérdések kerültek előtérbe különösképpen a fejlett szocializmus építése és a tudományos-technikai forradalom kibontakozása jelen időszakában?

– *az eszmei-politikai nevelés terén az egymással ellentétes két világregndszer történelmi versenyének és küzdelmének fokozódásával mindazoknak az eszmei hatásoknak a leküzdése és elszigetelése, melyek akadályozzák a*

szocialista rend békés fejlődését, eszmei-politikai homogenitásának szilárdulását, a szocialista hazafiság és internacionalizmus töretlen érvényesülését a társadalom tagjainak tudatában, magatartásában és cselekvésében. Mindez fokozottabban igényli azokkal a külső burzsoá, valamint jobb- és „baloldali” opportunistákkal szembeni éberebb és offenzívabb fellépést, amelyek lazítani próbálják a szocialista országok belső társadalmi egységét, a szocialista világközösség országai együttműködésének szorosabbra fűzését, másrészt a határozottabb küzdelmet a múlt visszahúzó maradványaival (nacionalizmus, kispolgári önzés, közömbösség, antikollektivista, társadalomellenes magatartás, a polgári kozmopolitizmus különböző megnyilvánulásai előtti meghódolás és így tovább), melyek fékezik a szocialista tudatosság erősödését. A szocialista előrehaladás nem nélkülözheti a tudatosságot, kommunista kritikusságot-önkritikusságot azokkal az ellentmondásokkal szemben sem, amelyek a szocialista építés folyamatában is keletkeznek az előbbrelépés objektív kívánalmai és egyes túlhaladottságok, előforduló szubjektív tévedések és hibák, a fejlődést lassabban követő tudati visszamaradottságok között. Ezek feloldásának egyik leglényegesebb eszköze és biztosítéka a szocialista demokratizmus magasabb szintre emelése, mely elmaradhatatlanul igényli a társadalom valamennyi tagjának fokozottabb résztvállalását a közügyekben, mindenekelőtt saját közössége (munkahelye, lakóhelye, társadalmi szervezete) tevékenységének kezdeményező előbbre mozdításában, a szocialista állampolgári jogokkal és kötelességekkel való élés gyakorlásában, a kommunista öngazgatásra való előkészülés jegyében a társadalmi-közösségi irányítás és ellenőrzés készségeinek alakításában.¹⁸

– az alkotó munka színvonalának, hatékonyságának és minőségének javítása. A tudományos-technikai haladás felgyorsuló üteme, mind világosabban látszik, elkerülhetetlenül igényli az általános és szakmai képzés, rendszeres továbbképzés, intenzív önművelés méreteinek kiszélesítését, intézményes biztosítását, a munkával jobban összekapcsolódó ésszerűbb és gazdaságos megoldásait, tartalmának és módszereinek a tudományos-technikai fejlődés eredményeivel lépést tartó permanens korszerűsítését. Az érett szocializmus gazdasági-társadalmi-kulturális továbbhaladása elengedhetetlenül megköveteli az általános középiskoláztatás következetes megvalósítását, a termelési és kulturális fejlődés tendenciáinak megfelelően az iskolarendszer valamennyi ágában a szellemi és fizikai munka elemeinek szerves összekapcsolását. A kommunizmus anyagi-műszaki bázisa kifejlesztésének elhanyagolhatatlan része a periodikusan visszatérő továbbképzési rendszer kiépítése a társadalmi munkamegosztás valamennyi ágazatában. A munka magasabb termelékenységéért folytatott harc, és a munkához, társadalmi tulajdonhoz való új típusú

viszony pótolhatatlan szervező-nevelő tényezője: a kommunista brigádmozgalom és a dolgozók önkéntességén, tudatosságon alapuló szocialista munkaversenye. A tudományos-technikai forradalom eredményeinek pozitív alkalmazása és dinamikus továbbfejlesztése, mely csak a vele összhangba kerülő termelési-társadalmi viszonyok körülményei között képes gátak és megrázókódítások nélkül az emberiség egésze számára gyümölcsöztetni egy még beláthatatlan új civilizatorikus fellendülés távlatait, már ma mélyreható változások körvonalait sejteti a munka jellegében, az életmódban, a szabadidő hasznosításában, az emberi alkotó potenciák kibontakoztatásában. A tudományos előrelátás mai fokán az azonban kétségtelennek látszik, hogy a fejlődés felmérhető szakaszain a „mindenoldalú harmonikus fejlettség” semmiképpen sem állítható szembe a társadalmi munkamegosztással, a magas színvonalú alkotó tevékenységhez nélkülözhetetlen kvalifikált képzettséggel, annak igen sokoldalú megalapozottságával, s éppen ennek magas fokú biztosításához az átfogó harmonikus személyiségfejlettséggel. Az is bizonyosnak látszik, hogy a munka intenzifikálódásának, az urbanizálódásnak, és korunk ökológiai problémái bonyolultabbá válásának körülményei között mind nagyobb jelentősége van a társadalom tagjai testi nevelésének és egészsége megőrzésének, edzettsége, életrendje tervszerű alakításának.¹⁹

– az erkölcsi nevelésnek különös időszerűsége van az új típusú ember jellemi, akarati tulajdonságai megerősítésének. Közérdek szembefordulni a mások kárára élőködő antikollektivista tendenciákkal: nyereszkesdéssel, korrupcióval, spekulációval, karrierizmussal, protekcionizmussal, bürokratizmussal, a hatalommal való visszaéléssel. A gyorsabb és eredményesebb előrehaladás szükséglete erősíteni a társadalom tagjainak elvszerű igényességét önmaga, közvetlen közössége s a közügyek iránt, kritikusságát és önkritikusságát a hibákkal, mulasztásokkal szemben. Létszükséglet ugyanezt a szellemiséget megerősíteni és szokásrendszerre érlelni a személyiség fejlődését közvetlenül befolyásoló közösségek (a család, iskola, munkahelyek, társadalmi szervezetek) légkörében. A tudati és társadalmi pszichológiai viszonyok fejlesztésének fontos része, hogy a szocialista erkölcs alapvető normái szilárdabban váljanak az együttélés, a szocialista életmód vezető motívumaivá, összetartó elemeivé. Az új típusú erkölcsiség mélyebb hatásának lényeges összetevője, hogy az emberek érzelmvilágában is sokszínű esztétikai és kulturális élményekkel, értékekkel és tradíciókkal gazdagítsa vonzerejét. A kommunista erkölcsiség, szocialista életmód erősítésére fokozottabb mértékben szükséges felhasználni a nemzeti és világkultúra, a művészetek haladó erkölcsi értékeket hordozó kincseit, s nagyobb gonddal ápolni a ma és a holnap harcait segítő forradalmi tradíciókat.²⁰

b) *A különböző társadalmi tényezők nevelő hatásának céltudatosabb harmonizálása, munkamegosztásuk és együttműködésük ésszerűbb alakítása a személyiségformálás folyamataiban.* E feladat jobb megoldása egyik fő tényezője a társadalmi makro- és mikrokörnyezet személyiségformáló befolyása fokozásának²¹, a szocialista életmód tervszerű alakításának.²² A szocialista építés előrehaladásával szükségszerűen növekszik a társadalom alapvető sejtjeinek, szervezeteinek tudatos nevelő funkciója. Ezek fontosabb problémái a fejlett szocializmus építésének szakaszában:

– *a család* a társadalom alapsejtje, melynek légkörében alakul nagyrészt a személyiség gondolkodása, életmódja, erkölcsisége, realizálódik magatartása. A szocialista humanitás megértésének és gyakorlati megvalósításának tényleges mutatója, hogy milyen a házastársak egymáshoz való viszonya, utódaikról, szüleikről, hozzátartozóikról való gondoskodása, a családtagoknak hogyan alakul egymáshoz való kapcsolata, milyen a család légköre, életmodellje. Sok problémát jelent még a szocialista országok egész sorában, hogy éppen a társadalmi élet e nagy hatású terepe a konzerválója régi polgári-kispolgári, sőt feudális beidegzettségeknek, szokásoknak, s visszatartója a személyiségek egyenjogú, szabad fejlődésének. Éppen ezért lényegesen nagyobb gondot szükséges fordítani a társadalmi felvilágosító munkában, a társadalmi szervezetek nevelő tevékenységében, a kommunikációban, az irodalom és a művészetek hatásos meggyőző eszközeiben a családi élet, a családon belüli egymáshoz való viszony, a gyermeknevelés pozitív példáira, kultúrájának erősítésére, a tipikus problémák, konfliktusok megmutatására, annak tudatában, hogy a család a személyiség formálódásának egyik igen nagy befolyású színtere.²³

– *a nevelő-képző intézmények.* A szocializmus természetéből következő velejáró a felnövekvő nemzedékek neveléséről való fokozott társadalmi gondoskodás. Ennek megfelelően a szocialista építés előrehaladásának arányában már kisgyermek kortól növekszik a családoknak nyújtott állami, társadalmi segítség: erről tanúskodik a bölcsődei, óvodai hálózat szélesedése, az általános kötelező iskolázás kibővülése, a munkás és paraszt ifjúság képzéséről való magasabb szintű gondoskodás, az iskolarendszer folyamatos tervszerű tartalmi, módszertani és szervezeti átalakítása a kommunizmus építése és a tudományos-technikai forradalom szükségleteinek megfelelően. Az érett szocializmus törvényszerű szükséglete az élethosszig tartó, periodikusan visszatérő, az ismeretek korszerű kibővítésére irányuló s a munkatevékenységgel szorosan összekapcsolódó általános és szakmai továbbképzés, mely egyben a személyiség fejlődésének, ismeretei gyarapításának, képességei mind gazdagabb kibontakoztatásának is egyik legfontosabb intézményes segítője. A nevelő-képző intézmények oktató-nevelő tevékenysége továbbfejlesztésének

központi alapelve, hogy a tudományos-technikai haladás új követelményeinek megfelelően korszerűen valósítsák meg a képzés és az alkotómunka szerves összekapcsolása szükségességéről vallott eredeti marx–lenini elgondolásokat, s nevelőtevékenységükben következetesen valósítsák meg a mindenoldalú harmonikus személyiségformálás programját.²⁴

– *a munkahelyi kollektívák.* A szocialista demokrácia és a szocialista társadalom alapsejtjeinek nevelő funkciója erősödésével törvényszerűen növekszik a munkahelyi kollektívák céltudatos, tervszerű személyiségformáló tevékenysége. Tipikus szülőtte ennek a kommunista brigádmozgalom, mely nemcsak fő termelési funkcióját látja el, hanem egyben tagjai erkölcsi, politikai, szakmai önképzési, kulturális, szabadidő-szervezési, szociális stb. segítője is – a „kommunista módon élni, dolgozni, tanulni” elv megvalósításának közösségi szervezője. A szocialista fejlődés szükségszerű tendenciája, hogy a munkahelyi kollektívák mind tudatosabban és aktívabban kapcsolódnak be az üzemi, szövetkezeti, intézményi munkaprogramok előkészítésébe, tökéletesítésébe, ellenőrzésébe, a végrehajtás jobb teljesítésébe, értékelésébe, ezzel a nem formális, hanem tényleges cselekvő szocialista demokratizmussal közvetlenül is járuljanak hozzá intézményük népi-közösségi irányításához.²⁵

– *a lakóhelyi kollektívák, területi néphatalmi-önkormányzati szervek.* A szocialista fejlődés speciális termékei: a lakóhelyi közösségek s választott szerveik, melyeknek jelentős szerepük van a lakosság életkörülményeinek öntevékeny alakításában, önkéntes társadalmi munkával a kommunális fejlesztések segítségével, a szabadidő társas szervezésében, a területi néphatalmi-önkormányzati szervek munkájának támogatásában. E lakóhelyi kollektívák csakúgy, mint a területi (községi, városi, kerületi stb.) néphatalmi, választott önkormányzati szervek s azok bizottságai számottevő szerepet töltenek be a dolgozók jelentékeny részének társadalmi-közéleti aktivitása lehetővé tételében, a közügyek intézésében való mindennapos részvállalásban, kezdeményezéseik kibontakoztatásában. Éppen nevelési és művelődési szempontból különösen fontosak az iskolák, művelődési intézmények mellett működő területi társadalmi bizottságok, aktívahálózatok, művelődési körök, iskola-rendszerű és iskolán kívüli művelődési tanfolyamok stb., melyek a szervezett képzés, művelődés jelentékeny színterei.²⁶

– *a társadalmi szervezetek.* A munkahelyeken, lakóterületeken, a különleges érdeklődési kör szerinti csoportosulásokban fontos szerepet töltenek be a legszélesebb tömegek felvilágosításában, közéleti és szakmai tevékenységük fejlesztésében a politikai tömegszervezetek, tömegmozgalmak, s a különféle szakmai, művelődési és társadalmi egyesületek. Történelmi fejlődésük sajátosságai szerint ezek az egyes országokban több vonatkozásban eltérő formákat

öltenek, más és más a szervezeti működésük és befolyásuk. Legjelentősebb közülük és alapvetően azonos elvek szerint működik a szakszervezeti mozgalom, mely a munkahelyeken soraiba tömöríti a szervezett dolgozókat, érdekvédelmi feladatokat lát el, széles körű politikai, kulturális és testnevelési munkát fejt ki a dolgozók tömegei között. Hasonlóan azonos elvek szerint dolgozik a szocialista országok többségében a kommunista párthoz tartozó ifjúsági és gyermek tömegszervezet, a felnövekvő fiatalág széles köreinek mozgalmi nevelője. A szocialista országok jelentős részének sajátos hagyományú, átfogó politikai mozgalma az úgynevezett „népfront-mozgalom”, mely a kommunista párt köré tömöríti a dolgozók társadalmi szervezeteit, a lakosság szocializmussal egyetértő tömegeit, jó néhány országban (mint például Lengyelországban, NDK-ban, Csehszlovákiában, Bulgáriában, Vietnamban stb.) a kommunista párttal szövetséges, a szocializmus építését támogató paraszti, kispolgári, értelmiségi és egyéb pártokat. A különböző országokban más és más szervezeti formát öltve működnek nőmozgalmak, nőbizottságok, önkéntes honvédelmi társadalmi szervezetek. A parasztság tömegeit egyesítő szövetkezetek politikai, kulturális és egyéb szakmai képző-nevelő munkát is folytatnak, s önálló szervezeteik vannak az egyes tudomány- és művészeti ágak művelőinek, soknemzetiségű országokban pedig működnek a nemzetiségek művelődési és társadalmi szervezetei. A szocializmus építésén munkálkodó országok hasonló gondolja, hogy minél mélyebb nevelő tartalommal töltsék meg ezeknek a szervezeteknek az életét, pezsgő tényezőivé tegyék az eleven, cselekvő szocialista demokratizmusnak, mely éppen ezekkel a lényegi vonásokkal gyökeresen és minőségileg különbözik a polgári rendszerek legtöbbször pusztán formalizmusra korlátozódó „demokráciájától”.²⁷

– *művelődési intézmények, testnevelési szervezetek, tömegkommunikáció.* A kulturális forradalom kibontakozásával, a szocialista építés előrehaladásával ugrásszerűen szélesedik a néptömegek közművelődési igénye, a kommunikációs eszközök és termékek használata, a művelődési intézmények hálózata, a testkultúra fejlődése, a tömegek öntevékeny művelődése. A politikai nevelőmunkában, ismeretterjesztésben, szórakoztatásban, a kulturális értékek terjesztésében különösen kiemelkedő jelentőséggel bír a sajtó, rádió, televízió, a könyvkiadás, a színházak, mozik, képzőművészeti és zenei intézmények, múzeumok, az üzemi, szövetkezeti, lakótelepi művelődési otthonok, klubok stb. hálózata. A testkultúra fejlesztésében fontos szerepet játszanak a sportegyesületek, az iskolák, szakszervezetek és ifjúsági tömegszervezetek testnevelési mozgalmi. Az elmúlt években örömdetesen fellendült a testvérországokon belül és egymás között egyaránt a turizmus, amely nagy szerepet játszik abban, hogy a dolgozók mélyebben megismerjék saját hazájukat és a szocia-

lista országok közössége népeinek életét. A szocialista országok közös gondja, hogy még hatékonyabban használják ki a tömegkommunikáció, a művelődés, a testkultúra, a turizmus nagy lehetőségeket nyújtó eszközeit a társadalmi tudat, ízlésvilág, látókör formálásában, a növekvő szabadidő értékes kihasználásában, a műveltségi színvonal és edzettség, egészséges és tartalmas életstílus fejlesztésében.²⁸

– a szocialista állam alapvető feladatai közé tartozik a kulturális nevelő funkció, a szocialista építés ideológiai, tudományos, oktatási, kulturális, egészségügyi és testnevelési tevékenységének tervszerű állami irányítása és összehangolása. A szocialista állam, ha ezt a tevékenységet mint a szocializmus építésének szerves alkotóelemét, sikeres megvalósításának feltételét, eredményesen kívánja végezni, ezen a téren nem távolodhat el a következetes tudományosság és a munkásosztály, a dolgozók érdekképviselőinek elveitől, nem lehet neutrális ideológiai, kulturális, nevelési kérdésekben. Csakis a tudományos világnézet, a marxizmus–leninizmus szilárd pozícióján állva s a leghaladóbb tudományos és kulturális értékeket képviselve és érvényesítve viheti előre a szocialista kultúra és a szocialista nevelés ügyét.²⁹

– a munkásosztály, a dolgozó nép élcsapata mint a legtudatosabb szervezett erő hivatott vezetni a nevelés, a társadalomtudat, a néptömegek cselekvésének formálása, az új kultúra, civilizáció építése frontján is a szocialista-kommunista formáció létrehozásának eme fontos alkotórésze fejlesztésének munkáját. Szervezete tagjainak nevelésével, elméleti felvérteztetésével és mozgósításával a legfontosabb motorja az e téren is kibontakozó társadalmi folyamatoknak, kötelessége példát mutatni a munkásosztály egészének, az egész dolgozó népnek. El kell végeznie azt a történelmi feladatot, hogy a társadalom egészét a kommunizmus építésének folyamatában felemelje a forradalmi tudatosság színvonalára. A szocialista társadalom politikai mechanizmusában a nevelés területén is a forradalmi elmélettel felvértezett élcsapat hivatott betölteni a legfőbb eszmei-politikai irányító, összehangoló szerepet, s vezetni a maga sajátos irányítási eszközeivel a népi államhatalom, a társadalmi szervezetek és közösségek, a különféle nevelési, képző és művelődési intézmények új embert formáló tevékenységét.³⁰

c) A nevelési folyamatok szerkezetének, módszereinek, eszközeinek, tudományos megalapozottsága és korszerűsítése. – A mindenoldalú harmonikus személyiségformálás a szocializmus továbbfejlődésének mai szakaszán mindinkább megköveteli a képzésnek-nevelésnek mind az egyén, mind a társadalom szempontjából ésszerűbb, gazdaságosabb, koncentráltabb szerkezeti felépítését, optimalizált kihasználását. Világtendencia a nevelésben, hogy jobban ki

kell aknázni az iskoláskor előtti szakaszban rejlő közösségi nevelési lehetőségeket, melyeknek különösen kedvező adottságai vannak a szocialista országok széles bölcsődei, óvodai hálózatában. Az általánosan képző iskola nevelési feladatai sorában hangsúlyosabb helyre kívánkozik a tanulók egyéni adottságainak, képességeinek, érdeklődésének szakszerű megismerése, az ennek megfelelő pályaaorientálás, a továbbtanulásra, szakmára való előkészítés. Szociológiai és pedagógiai tapasztalatok egyaránt azt igazolják, hogy nem kívánatos az egyhuzamban eltöltött tanulmányi idő tovább növelése. Ez a társadalomtól elszigetelődő egészségtelen szubkultúrához, az egyéni élet deformációihoz vezethet a tanulóifjúság körében, akadályozza, hogy a felnövekvő nemzedék idejekorán belépjen az alkotómunkába, felelős társadalmi tevékenységbe, élethivatását és családalapítását a maga normális idejében megkezdhesse. A nemzetközi tapasztalatok arra mutatnak, hogy egészségesebbnek tűnik mind a képességek többretű fejlődése, mind a tehetségek természetes kiválasztódása szempontjából a tanulás és az alkotómunka, majd a magasabb szintű továbbképzés ésszerű, arányos váltakoztatása, a munka és a tanulás jobb kombinálása, az élet szükségleteinek jobban megfelelő rugalmasabb képzési, továbbképzési formák egymásra épülő rendszerének kialakítása. A tudományos-technikai forradalom korszakában világméretekben globálisan fellépő permanens nevelési igények megvalósításánál nem lehet figyelmen kívül hagyni a szocialista társadalmak fejlődésében történelmileg kialakult sokrétű nevelési megoldásoknak azokat a jól bevált képzési, művelődési, nevelési formáit, mint amit a széles körű esti és levelező felnőttoktatás, az öntevékeny művelődési rendszer, a párt- és tömegszervezeti ideológiai képzés, a közösségi önművelődés jelent. Úgy tűnik, hogy a nevelési folyamat ma már korunkban, és különösen a szocialista társadalom érettebb fejlődési viszonyai között, az emberi életút hosszabb távú vertikumában, több szakaszt átfogóan, valamint a többretű társadalmi tényezők együttműködésének horizontális összehangolásában tervezhető ésszerűbben a társadalom gyors mozgásban levő továbbhaladásai szükségleteinek átgondoltabb figyelembevételével.³¹

— Az életviszonyok gyors javulása, a civilizációs-kulturális fejlődés adottságai, az oktatás- és nevelépszichológia, képzési és tanulási technika fejlődése lehetővé és elengedhetetlenül szükségessé is teszi az oktatási és nevelési módszerek, eszközök korszerűsítését. A hatékonyabb és magasabb színvonalú képzés-neveléshez nélkülözhetetlen az oktatási és művelődési intézményeknek korszerű eszközökkel való ellátása, a rendelkezésre álló eszközök jobb koncentrációja, s kihasználtságuk hatásfokának emelése. A képzés és nevelés korszerűsítéséhez nélkülözhetetlen a pedagógusok és művelődési dolgozók, a neveléssel foglalkozó aktivisták mélyrehatóbb, szakszerűbb módszertani felkészítése.³²

— A szocialista országok közösségének gazdagodó nevelési tapasztalatai és a felnőtt korosztályokra is kiterjedő széles körű gyakorlata szükségessé teszi nemcsak a nevelésméleti általánosítások átfogóbb elvégzését, hanem a nevelési gyakorlat olyan fontos területeinek módszertani összegzését is, mint amit például az iskolarendszerű felnőttoktatás és nevelés, avagy a kommunista párt és kommunista tömegszervezetek nevelőmunkájának módszertana, továbbá a művelődési intézmények nevelő tevékenységének rendszerezése most már elodázhatatlanul megkíván.³³

d) *A társadalmi osztályok, rétegek, nemzetiségek, korosztályok sajátosságainak gondos számbavétele a nevelőmunkában.* — A szocialista-kommunista formáció fejlődésének különböző fázisaiban a sikeres nevelőmunka, személyiségformálás nélkülözhetetlen feltétele azoknak a sajátosságoknak a gondos számbavétele, amelyek az egyes osztályok, azok rétegei, személyiségtípust formáló csoportjai helyzetét, tudatát, pszichológiai arculatát a maguk konkrétságában jellemzik. Ezek realitása nélkül nem lehet sikeresen megbirkózni a személyiségformálás közvetlen és távolabbi feladataival, nem lehet helyesen kitűzni az elérendő célokat és megválasztani a leginkább célravezető, adekvát módszereket. Amint a szocialista építés egyetlen területén sem vezetnek eredményre a sablonok, a nevelésben, személyiségformálásban is elmaradhatatlan „a konkrét helyzet konkrét elemzése”.

A fejlett szocializmust építő országok társadalmi struktúrájának azonos típusú fő fejlődési tendenciája a munkásosztály súlyának, képzettségének, politikai szerepének növekedése, a társadalmi osztályok és rétegek életkörülményeinek, gondolkodásának közeledése, a fizikai és szellemi munka, a város és a falu közötti különbségek csökkenése, szociális homogenizálódásának erősödése az osztály nélküli kommunista egyenlőségen alapuló társadalom fokozatos kifejlődése irányában. Mindazonáltal a szocialista-kommunista formáció előrehaladásának adott szakaszában jóvátehetetlen tévedés, voluntarista előreszaladás lenne a nevelés konkrét feladatai és módszerei megválasztásakor nem számolni azokkal a még létező szociális különbségekkel, amelyek az egyes társadalmi osztályok és rétegek konkrét helyzetében s az előttünk álló közelebbi és távolabbi feladatok megvalósításában előtérben állnak. Így például, hogy a munkásosztály sorai a gyors társadalmi és gazdasági fejlődés ugrásszerű kibontakozása menetében frissen szélesedtek: jelentős rétegek áramlottak szinte minden szocializmust építő országban a parasztság, volt kispolgári rétegek soraiból, nőkből, új generációkból a soraiba, amelyek osztálytudatának, szocialista szervezethez tartozásának, azok társadalmi kisugárzásának lényeges erősítése az egész szocialista továbbhaladás szilárdításának egyik

kulcskérdése. Nem hagyható figyelmen kívül többek között, hogy maga a munkásosztály sem egynemű, számottevően rétegződik. Leghaladóbb elemei szoros kapcsolatban állnak a legfejlettebb technikával, munkájuk jellegében már összefonódóban van a fizikai és szellemi munka egysége, magasabb a szakmai és általános műveltségük, fejlettebbek életigényeik, látókörük, társadalmi aktivitásuk. Más rétegeik általános és szakmai, valamint világnézeti-politikai műveltségében, életmódjában, szokásaiban jelentős erőfeszítéseket kell még tenni a tudományos-technikai forradalom, az általános gazdasági és kulturális előrehaladás követelte igények fokozására, s nem utolsósorban a szocialista vonások erősítésére. A szövetkezeti útra tért parasztságban is mélyreható változások mentek végbe nem csak a szocialista termelési viszonyok, az iparosodó és urbanizálódó körülmények, a kulturális-civilizatorikus fejlődés terén. Ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül olyan – az általános gazdasági fejlődésben nélkülözhetetlen, pozitív szerepet játszó, de a tudatformálásra, egyéni törekvésekre átmenetileg visszahúzóan ható, konzerváló – tényező, mint az ún. „háztáji gazdaságok” hosszú idejű megléte a parasztszaládok létformájában. A szocialista-kommunista formáció fejlődésének hatalmas történelmi eredménye, hogy az értelmiség mind összetételében, gondolkodásában, életfelfogásában egyre több szállal kötődik az alapvető termelő osztályokhoz, új típusú népi szocialista értelmiséggé kovácsolódik. Ez a folyamat azonban nem halad előre automatikusan. Jelentős erőfeszítéseket kell tenni annak érdekében, hogy a szocialista társadalmi igazságosságnak megfelelően ne történhessen kontraszelekció, az értelmiség bizonyos szociális előnyeivel rendelkezve ne pusztán önmaga soraiból termelődjön újjá, hanem a társadalom egészének arra legalkalmasabb, legérdemesebb elemeiből választódjanak ki új rajai, eltorlaszolódjék annak lehetősége, hogy az értelmiség elszakadjon életstílusában, törekvéseiben, gondolkodásában a társadalom alapvető szocialista-kommunista továbbfejlődésének tendenciáitól. Nem tekinthetők élet- és munkakörülményeiket, gondolkodásukat tekintve azonos jellegűeknek az ún. alkalmazotti rétegek sem a munkásosztállyal, sem az értelmiséggel a szocialista építés jelentős szakaszán. Megelőző létviszonyaikból és munkaköreikből következően gyakran erőteljesebben konzerválódott átmeneti negatív hatások miatt szívósabban tartja magát az ún. „kispolgári mentalitás”, mely sajátos megközelítést és differenciált ideológiai nevelőmunkát követel. Különösen nagy jelentőségű a szolgáltatásokban, az ún. „tercier szektorban” növekvő számban dolgozók fokozottabb szakmai és általános képzése, akiknek munkája jelentős kisugárzással van a lakosság egészének mindennapos életére. Ismeretes, hogy a fejlettebb gazdasággal rendelkező szocialista országok sorában, tehát Lengyelországban, Jugoszláviában még

jelentős lélekszámú kisárutermelő paraszti, iparos és kereskedő rétegek élnek, az ázsiai országok és Kuba pedig még differenciáltabb szociális összetétel körülményei között haladnak előre, s nemegyszer küzdenek nehéz konfliktusos problémákkal a szocializmusba való átmenet társadalmi és tudati viszonyainak alakításában.³⁴ Az egyes társadalmi rétegek közötti személyiségnevelési típusok problémáinak elemzésében, különösen az SZKP XXV. kongresszusa után, a Szovjetunióban haladtak előre a legintenzívebben, ahol a legkülönbözőbb tudományágak specialistái és a társadalmi gyakorlat munkásainak bevonásával igyekeznek össz-szövetségi konferenciákon összegezni a legjellemzőbb vonásokat, és közreadni nevelési szempontból is a leghasználhatóbb tapasztalatokat.³⁵

A fejlett szocializmust építő országok viszonylag hasonló társadalmi struktúrájának, személyiségtípusainak elemzésénél, s azok nevelési módszereinek megválasztásánál sem lehet mechanikus sémákat alkalmazni, mert gondosan számba kell venni minden országot, minden nép esetében azt a történelmi utat, amelyet megtett, amelynek sajátosságait társadalmi magán hordozza, alaposan mérlegelni többek között azokat a különbségeket, amelyek társadalmi szerkezete más összetételéből, rétegződéséből, földrajzi, gazdasági, kulturális, etnikai és egyéb viszonyaiból következnek. Így pusztán példaként említve, az NDK, Csehszlovákia, Magyarország, Bulgária egyaránt a fejlett szocialista társadalom építése stádiumában halad. De míg az NDK, Csehszlovákia már ipari országgént, országa lakosságában a többséget alkotó ipari munkásosztállyal lépett a szocializmus építésének útjára, addig Magyarország túlnyomóan agrárország volt, noha Bulgáriához képest fejlettebb iparral, nagyobb számarányú munkásosztállyal rendelkezett. A ma már ipari-agrár országgá vált Magyarországon, bár a munkásosztály a dolgozó lakosság nagyobbik részét képezi, mégis a nevelőmunka minden lépésénél számolni kell azzal a ténnyel, hogy ennek többsége első generációs ipari munkás, igen nagy hányada falun lakik, családtagjai részben mezőgazdasági munkából élnek. Sokan közülük életformájukat tekintve úgynevezett „bejárók” (hosszú utat kell megtenni oda-vissza munkahelyeikre), időszakos mezőgazdasági munkák idején gyakran távol maradnak munkahelyeikről, szakmai képzettségük, politikai öntudatuk nem egy esetben elmaradottabb a többgenerációs „tősgyökeres” szakmunkás dinasztiák leszármazottaihoz képest. Szembetűnő a különbség a magyar munkásosztállynál például szakképzettség tekintetében, vagy iparágankénti összetételben az NDK és Csehszlovákia munkásosztályához képest. De az osztálytudat alakításánál ez is csupán csak egy meghatározó tényező. A konkrét ideológiai nevelőmunka tartalmi végzésénél például nem lehet figyelmen kívül hagyni a magyar történelmi fejlődés menetének pozitív

és negatív tudati-pszichológiai lenyomatait. Így például azt a pozitív hagyományt, hogy Magyarországon a Nagy Október után másodikként győzött a szocialista forradalom. Ezt azonban súlyos megtorlás és 25 éves ellenforradalmi fasiszta uralom követte. Az ellenforradalmi rendszerben csak a szociáldemokrata párt bírt legalitással. A felszabadulás előtt és után Magyarországon viszonylag széles volt a szociáldemokratizmus befolyása a szervezett munkás-ság körében. A magyarországi szocialista fejlődésben súlyos megrázkódtatást okoztak a magyar kommunista párt vezetésében elkövetett szektáns, dogmatikus hibák, majd azt ezt kihasználó revizionista árulás, az 1956-os ellenforradalmi támadás. Az ilyen és ezekhez hasonló tényeket, ezek tudati, pszichológiai lerakódásait a magyar társadalom eszmei, politikai nevelésénél, a munkásosztály nevelésénél is nélkülözhetetlen igen gondosan számba venni. A fejlett szocializmus magyarországi építése egyes társadalmi pszichológiai sajátosságainak, a munkásosztály egyes rétegeivel kapcsolatos problémáinak csupán példaszerű említése mellett utalhatunk az *osztálypszichológia* illusztrálásaként a magyar parasztságban végbemenő folyamatokra is. Az előzőekben a faluról bejáró munkásokról említettek nem szabad csak visszahúzó „negatív” tényezőként értékelni. Ez súlyos hiba lenne. Alapvetően pozitív folyamatról van szó, mert jelentékeny mezőgazdasági munkaerők lépnek az iparba, melyek egyben közvetítik a munkásosztály igényeit, tapasztalatait, tudatát falun, a falusi családokban. A magyar falura az elmúlt két évtized fejlődése során az jellemző, hogy felbomlottak a hagyományos, úgynevezett „tisztá paraszti családok” és „vegyes családok” jöttek létre, melyekben egyaránt vannak munkások, parasztok, alkalmazottak, s gyermekeikben nemegyszer értelmiségiek is. A falu szövetkezeti fejlődésével, az ipar és a városok gyors kisugárzásával, a gépesítettséggel, a jelzett „vegyes családokkal” a munkásság és parasztság közeledése felgyorsult, ami nap mint nap különösképpen érzékelhető már a falusi gyerekek pszichológiájában, tudatában, igényeiben és érdeklődésében is, s egy új sajátos képletet és lehetőséget jelent a nevelőmunkában.³⁶

Szintén utalásszerűen, a pedagógiai irodalomban már részletesebben feldolgozott, úgynevezett *korosztályi sajátosságok* jelentőségére kell még itt rámutatni. Ezzel kapcsolatosan csupán egy fontos új jelenséget említenénk. A szocialista építéssel megváltozó életviszonyok, a gyors civilizatorikus, technikai és kulturális fejlődés nyomán akceleráció megy végbe a gyermekek, ifjú korosztályok fejlődésében, amely számottevő új lehetőségeket nyit már az óvodás és elemi iskolás korú gyermekek fizikai edzésében, értelmi erőik, ügyességük fejlesztésében, s lényegesen meggyorsíthatja a serdülő korosztályok és az ifjúság képességeinek fejlesztését. Mint az egész pedagógiai tudomány számára korszakos jelentőségű új lehetőségeket nyitó, figyelmez-

tető tényre utalhatunk itt azokra a bámulatos sport- és művészeti teljesítményekre, amelyeket képesek elérni fiatal korosztályok, például művészi tornában, műkorcsolyázásban, úszásban, egyes művészeti ágakban, de említhetjük itt a matematikai és nyelvismeretek elsajátításának egészen kivételesen magas fokú eredményeit is már a serdülőkorban, az ifjúkor elején megfelelő képzési koncentrálással. E tények is mutatják, hogy az ún. „korosztályi sajátosságok” sem tekinthetők statikusan, azok új jelentéseinek mélyrehatóbb tanulmányozása forradalmi jelentőségű lehet a képzési-nevelési folyamatok további módszertani tökéletesítése, az emberi képességek fejlesztése számára. Nem kevésbé fontos a személyiségformálás szempontjából a materialista felnőtt korosztályi és nevelépszichológiai diszciplína fejlődése. Ennek szakaszai jellegzetességeinek általánosításában és az alkalmazott következtetések meghatározásában természetesen még nagyobb szerepe van ama környezeti és egyedi körülmények mérlegelésének, amelyek az egyes személyek életútját kísérik. De kétségtelen, hogy a tudományos-technikai haladás felgyorsulásával végbemenő civilizatorikus, és különösen a szocialista társadalmi változásokkal gyökereikben átalakuló személyiségfejlődés nem állítja meg a képzés-nevelés határait az ifjúkornál, hanem új stádiumait nyitja meg például: *a)* az élethívátás, a családi élet, a társadalmi tevékenység kezdeteit jelentő életkor jellemzőinek tanulmányozási szükségleteinél (20–30 éves időszak); *b)* az élettevékenység kibontakozása, a nélkülözhetetlen továbbművelődés, esetleg szükségessé váló pálya- és életmódosítás nevelési problémáinak felmérése és rendszerbe szedése esetében (30–45 év); *c)* az életteljesítmény csúcspontja kiteljesítése korszakának problémáinál (45–65 év); *d)* annak az időszaknak a társadalmi gondoskodási és nevelési problémái tudományos átgondoltságánál, amely az emberi életkor meghosszabbodásával egyre inkább komoly szociális ügygé válik mind humanitárius szempontból, mind a tekintetben, hogy hogyan lehet még ezt az életszakaszt is társadalmilag hasznosíthatóbbá tenni korunk igényeihez mérten.³⁷

A nevelés hatékonysága, közeli és távlati feladatai kijelölése és a leginkább megfelelő módszerek megválasztása is kézzelfoghatóan példázza, hogy a személyiségformálási folyamatokban nem vezet célra a sablonos standardizálás, sematikus modellek felállítása, nélkülözhetetlen minden esetben a környezet egészének, összetételének, az egyes csoportok-közösségek helyzetének felmérésénél a gondos szociológiai, szociálpszichológiai elemzés, s az ennek megfelelő megközelítés, a nevelési eljárások ekkénti megválasztása. A szocialista típusú társadalom személyiségstruktúrájának tipologizálásában különösen jelentős eredményeket értek el az elmúlt években a szovjet társadalomtudósok közül G. L. Szmirnov, B. K. Lebegyev, M. J. Kornyejev a

nemzeti, osztály, réteg, foglalkozásbeli, lakóhelyi, képzettségi stb. tényezők összevetésével, rendszerezésével, jellemzésével, melynek hasznos metodológiai összegzését adta Sulga N. A. egyik legutóbbi munkájában.³⁸ A különböző típusú (nemcsak tanuló) mikroközösségek személyiségfejlesztésének szociálpszichológiai megközelítésében pedig a A. G. Kovaljov és K. K. Platonov iskolája, valamint V. A. Petrovszkij érték el figyelemreméltó eredményeket, a gyermek- és tanulóifjúsági közösség vizsgálatában pedig L. I. Novikova összegezte a komplex megközelítéseket. Ezek szervesebb egyesítése a nevelésmódszertannal, a gyakorlati hasznosítás intenzívebb kísérletezése és szélesebb általánosítása még jórészt előttünk álló feladat.³⁹

e) *Az egyéni sajátosságok és képességek kibontakoztatása a személyiség fejlődésében.* Amikor a dialektikus és történelmi materialista neveléstudomány oly nagy figyelmet fordít a személyiség formálása társadalmi komponenseinek gondos számbavételére, az általános törvényszerűségek vizsgálatára, ez semmiképpen sem az egyes ember, az egyéniség szem elől tévesztését, unifikálását célozza. Ellenkezőleg, azoknak az objektív feltételeknek a tudományos átgondolását és megteremtését, amelyek között az egyén optimálisan megtalálhatja a maga boldogulását, legjobb képességeinek kifejtését, olyan személyiségének kifformálását a társadalmilag hasznos cselekvésben és a társadalmi érdekekkel összhangban, amely csak egyéniségének egészséges harmóniájában valósulhat meg. Az a társadalom, amely – amint azt Lenin megfogalmazta – legfőbb céljával „a társadalom v a l a m e n n y i tagja *teljes* jólétének és *mindenirányú* szabad fejlődésének”⁴⁰ biztosítását tűzi ki, szigorúan számba veszi a személyi és társadalmi előrehaladás reális feltételeinek azt a marxi felismerését, „hogyan minden ember számára olyan életkörülményeket teremtsünk, amelyek között ki-ki szabadon kifejlesztheti emberi természetét, embertársaival emberi viszonyban élhet”.⁴¹

Az egyes ember boldogulása, legjobb képességeinek kifejtése, emberi teljességének harmonikus kibontakozása a szűkebb és tágabb közösség érdekeivel összhangban, csak a két érdekkör ésszerű és optimális egyeztetése dialektikájában valósulhat meg eredményesen és előrevivően. Ahogy az egyénnek elemi és legsajátabb érdeke tekintetbe venni a közös boldogulás szükségleteit mint személyes boldogulásának legfontosabb feltételét, úgy a szűkebb és tágabb szocialista közösség számára is az a legfőbb jó, ha minden tagja azokon a területeken bontakoztatja ki legjobb képességeit, amelyekhez leginkább megvannak az adottságai, hajlama, tehetsége, s mindezeket sikeresen gyümölcsöztetheti önmaga és a közösség javára. Minden ember sajátos biológiai, fiziológiai, idegi adottságokkal rendelkezik. Sajátos alkat, sajátosak

készségei, érdeklődései, fejlődési lehetőségei. A szocialista nevelélméletnek és gyakorlatnak éppen ezért kell dialektikus materialista módon a legmesszebbmenő módon szem előtt tartani a személyiség ismeretét, a makarenkóian hangsúlyozott és elhanyagolhatatlan „egyéni bánásmódot”, a kollektivistá humanizmus valóban konstruktív és legtágabb szabadságot biztosító keretei közötti *egyéni korrekciót* a nevelés, a személyiségformálás folyamataiban. Ezért is olyan elmaradhatatlan része a személyiséglélektan ismereteinek és törvényszerűségeinek alkalmazása a valóban hatékony képzésnek és nevelésnek.⁴²

A mindenoldalúan harmonikus szabad személyiség fejlődése nem azt jelenti, hogy valamiféle „superman”, „übermensch” mesterséges és illuzórikus kitenyésztdőzése kívántatik, valamiféle olyan megvalósíthatatlan utópia, amely egy emberben sohasem koncentrálódhat, hanem csak az egész emberiség szintjén realizálódik. De jelenti olyan személyiségek kifomálódását, akik az utilitarista kapitál-ökonomista szemléletű, pusztán a jobb és több oldalú „munkaerő” kitermeléséért folytatott hajszával szemben az emberi élettevékenység valamennyi fő területén egészséges, harmonikus egységben fejlesztik ki alkotó erőiket, a természet és a társadalom kölcsönhatása szükségszerűségeit felismerő és alkalmazni tudó ténylegesen szabad embereké formálják önmagukat. Így válik pozitív képességeinek mind teljesebb kibontakoztatása valóban előrevivő építő történelmi öncéllá, önmegvalósítássá „a mindent az emberért, az ember javára”⁴³ történő egyedül reális humanizmus jegyében.

Jegyzetek

¹ A témához kapcsolódó legújabb magyar művekből mindenekelőtt a következőkre támaszkodtam: *Lick József*: Személyiség és filozófia. 1969. – *Nagy Sándor*: A pedagógia alapjai. 1978. – *Mihály Ottó*: Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. 1974. – *Ágoston György*: A pedagógia alapfogalmai és nevelési célrendszer. 1976. – *Szarka József*: A nevelési tapasztalat. 1971. – *Horváth György*: Személyiség és öntevékenység. 1978. – *Kolosi Tamás*: Társadalmi struktúra és a szocializmus 1974. – *Pataki Ferenc*: Utak és választutak a mai szociálpszichológiában. 1976. – *Kozma Tamás*: A nevelésszociológia alapjai. 1977. – *Kelemen László*: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. 1973. – *Berend T. Iván*: Öt előadás a gazdaságról és oktatásról. 1978. – *Fukász György*: Munka, technika, kultúra. 1972. – *Ágh Attila*: Tudományos-technikai forradalom és művelődés. 1977. – *Köpeczi Béla*: A magyar kultúra harminc éve (1945–1975). 1977, és számos további más értékes munkára.

² A legújabb összegzések közül megemlítenénk: Батенин, С. С. Человек и его истории. Ленинград, 1976. – Ильичев, Л. Ф. О марксистско-ленинской концепции

человека. (Fejezet a *Философия и научный прогресс*. Москва, 1977. 170–200. о.) – Леонтиев, А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва, 1977. – Федосеев, П. Н. Прогресс общества и человека. (Fejezet a szerző *Диалектика современной эпохи*. Москва, 1978. 275–442. о.) – Быева, Л. И. Человек: деятельность и общение. Москва, 1978, mint legtovább jutott alapmunkákat. E könyvek értékesítik s továbbviszik azoknak a materialista személyiségelmélettel foglalkozó elemzéseknek az eredményeit is, amelyek a szovjet *I. Sz. Kon, B. T. Grigorjan, A. G. Szpirkin*, a francia *L. Sève*, a lengyel *T. M. Jaroszewski* stb. műveiből magyar nyelven is hozzáférhetővé váltak az elmúlt években.

³ Ilyen értelemben időszerűnek és korszerűbbnek tartom átfogóan *neveléstudományról* beszélni, s nem egyszerűen hagyományos „pedagógiáról”, ha nem kívánunk ez utóbbi fogalomnak és jelentéstartalomnak önkényes ártértelemezést adni. De a lényegi hangsúly természetesen nem a „terminológián” van egyszerűen, hanem a mögötte meghúzódó *szemléleten* – miből merítjük, s minek értjük a nevelés, a céltudatos embeformálás körét? A magam részéről osztom azt a modern marxista és nem marxista nevelésselméletben mind szélesebben gyökeret verő felfogást, mely a nevelési jelenségek problémakörét szélesebb bázison vizsgálja, mint a hagyományos gyermek-, ifjúsági és iskolai nevelő-képző pedagógia mozgáskörében és tárgyi világában. Mindez természetesen nem mond ellent annak, sőt így válik még mélyrehatóbbá, hogy az általános neveléstudományi alapozás átfogóbb talaján a maga specifikumaiban körülhatároltabb koncentrációval külön stúdiumban tanulmányozzák részleteiben például a szovjet pedagógusképző intézményekben valóban az iskolai (és más gyermeknevelő intézményi) „pedagógiát”.

⁴ A materialista biológia-fiziológia, társadalomtudomány, pszichológia, pedagógia klasszikus iskoláinak (*Pavlov, Krupszkaja, Makarenko, Vigotszkij, Rubinstein, Tyeplov, Szturmilin* stb.) hagyományait folytatva a tudományok fejlődése új eredményeinek integrálási igényét igyekeznek kielégíteni: Костюк Г. С. Развитие и воспитание. (*Общие основы педагогики*. Москва, 1967. c. közös monográfiájában 139–197. о.). – Ананьев Б. Г. О проблемах современного челеквования. Москва, 1977. – I. T. Frolov: A tudományos haladás és az ember jövője. Budapest, 1978. (a mű 1975-ben készült) munkák. Magának a nevelési folyamat természetének, legáltalánosabb törvényszerűségeinek megértéséhez különösen értékes megvilágításokat adtak: Левшин, Л. А. О природе явлений воспитания. (Вопросы философии № 4. 1968); Логика педагогического процесса. (Вопросы философии № 5р 1978). – Харчев, А. Г. О диалектике процесса воспитания. (Философские науки № 1. 1971) – Глезерман, Г. Е. Формирование, воспитание, самовоспитание личности (Вопросы философии № 4. 1976). – Шукина, Г. И. Сущность и закономерности воспитательного процесса. (*Педагогика школы*. Москва, 1977. 7–15. о.).

⁵ *Marx és Engels* Művei. 2. kötet. 129. о.

⁶ Uo. 3. kötet. 8. о.

⁷ Ennek különösen mély és sokoldalú elemzését adta *F. F. Koroljov* nemcsak *Lenin*-nek, hanem a marxizmus megalapítóinak a neveléssel kapcsolatos nézetei és tevékenysége alakulásáról *В. И. Ленин* и педагогика. Москва, 1971. munkájában.

⁸ Вульфсон, Б. Л. Кризис буржуазной педагогической мысли. (Малькова, З. А., Вульфсон, Б. Л. *Современная школа и педагогика в капиталистических странах*. Москва, 1975. 40–87. о.). – Многообразие направлений в современной буржуазной педагогике. (Соколова, М. А., Кузмина, Е. Н., Родионов, М. Л. Сравнительная педагогика. Москва, 1978. 90–117. о.). – *Széchy Éva*: A permanens képzés-nevelés

— a multinacionális és állammonopolista kapitalizmus alapvető stratégiája az oktatásügy területén. Pedagógiai Szemle. 1978/3. — Малькова, З. А., Сечи, Е. Концепция „воспитания для выживания” в современной буржуазной педагогике. Советская педагогика. № 10. 1978.

⁹ Összefoglaló áttekintésünket és elemzéseiket lásd többek között: Основы коммунистического воспитания. Москва, 1967. — Ковалев, С. М. Марксизм—денинизм и формирование нового человека. Москва, 1973. — Смирнов, Г. Л. Советский человек. (Формирование социалистического типа личности). Москва, 1973. — Лихачев, Б. Т. Теория коммунистического воспитания. Москва, 1974. — Школа европейских социалистических стран. Москва, 1976.

¹⁰ Lenin Összes Művei 33. k. 91. o.

¹¹ КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. т. 8. Москва, 1972. с. 28. — Szóvá kell tenni, hogy a pedagógiai és a marxista—leninista tudományokban minőségileg elkülönülő, meghatározott tartalmat jelentő „mindenoldalúság” s az etimológiailag is egyértelmű „всесторонность” fogalmat igen gyakran önkényesen „sokoldalúnak” fordítják klasszikusok, kiemelkedő párt és állami vezetők szövegeiben, alapvető dokumentumokban, nagy fontosságú pedagógiai elméleti munkák hazai közvetítésében. Véleményem szerint az ilyen elvi félreértésekre is okot adható torzításokat nélkülözhetetlen kiküszöbölni. Az említett gyakran előforduló hibás fordítások miatt az adott témával kapcsolatos idézeteket az eredeti dokumentumokból a szó szerinti fordításhoz ragaszkodva közöljük.

¹² М. А. Соколова, Е. Н. Кузмина, М. Л. Родионов. Сравнительная педагогика. Москва, 1978. — Széchy Éva: A szocialista nevelésügy új szakasza. Pedagógiai Szemle. 1976/9. sz.

¹³ Л. И. Брежнев, Ленинским курсом. т. 3. с. 287.

¹⁴ Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик. Москва, 1977.

¹⁵ Az SZKP XXV. kongresszusa. Budapest, 1976. 91. o.

¹⁶ Проблемы коммунистического воспитания и социалистической культуры. Москва, 1977. — Проблемы комплексного осуществления задач коммунистического воспитания в свете решений XXV. съезда КПСС. Москва, 1978. — Советская педагогика. № 4. 1977.

¹⁷ Г. Л. Смирнов, Теоретические вопросы коммунистического воспитания и проблемы личности в документах и материалах XXV. съезда КПСС. („Проблемы коммунистического воспитания и социалистического культуры.” Москва, 1977. 5–30. о.). — Социалистическая культура и личность. („Духовный мир развитого социалистического общества”. Москва, 1977. 62–89. о.). — Формирование всесторонне развитой личности и обеспечение единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания.) Проблемы комплексного осуществления задач коммунистического воспитания в свете решений XXV. съезда КПСС.” Москва, 1978. 51–65. о.).

¹⁸ A téma igen gazdag irodalmából éppen nevelésmódszertani szempontból ki lehet emelni „Комплексный подход в идеологической работе. Стил и методы.” Москва, 1976. gyűjteményes kötetet.

¹⁹ A téma sokasodó nemzetközi irodalmából mindenekelőtt a „Научнотехническая революция и социальный прогресс.” 1–2. Москва, 1977. с. gyűjteményes kötetre hívnánk fel a figyelmet, melynek Проблемы кадров и образования в условиях НТР

c. fejezete a legismertebb nemzetközi szakemberek bevonásával tárgyalja e téren a jelen és a jövő előkészítésének feladatait. (2. kötet 365–468. o.) Megemlítendő, hogy éppen a szocializmus és a tudományos-technikai forradalom, az új ember nevelése összefüggésében igen intenzív kollektív tudományos együttműködés folyik szovjet, lengyel, NDK-s, csehszlovák, bolgár filozófusok között, melyben olyan jeles tudósok vesznek részt, mint a csehszlovák *R. Richta*, a lengyel *T. Jaroszewski*, *B. Suchodolski*, *J. Szczepanski*, az NDK-ból *E. Haahn*, a bolgárok közül *Szt. Angelov*, *V. Monov*, a szovjet *V. G. Afanaszjev*, *V. N. Turcsenko*, *L. V. Szohany*, *B. D. Parigin* stb. Számos közös kötet látott napvilágot, melyek közül a legutóbbiak: Человек. Социализм. Научно-техническая революция. 1977. (lengyelekkel) Формирование духовного мира человека и НТР. 1977. (NDK-sokkal).

²⁰ Мораль развитого социализма (актуальные проблемы теории). Москва, 1976. — Харчев, А. Г., Алексеева, В. Г. Образ жизни. Мораль. Воспитание. Москва, 1977.

²¹ Афанасев, В. Г. Человек в управлении обществом. Москва, 1977.

²² Социалистический образ жизни и новый человек. Москва, 1978.

²³ Харчев, А. Г. Семейно-бытовые отношения и развитие социалистического образа жизни. („Социалистический образ жизни и современная идеологическая борьба.” Москва, 1976. 153–174. o.) — Школа, семья и общественность. Москва, 1976.

²⁴ Советская школа на современном этапе. Москва, 1977. — Моносзон, Э. И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников. Москва, 1978. — Соколова, М. А., Кузьмина, Е. Н., Родионов, М. А. Сравнительная педагогика. Москва, 1978. Ez utóbbi könyv részletesen elemzi a szocialista országok iskolarendszerének fejlődését és új reformjait.

²⁵ Иванов, В. Н., Фриш, А. С. Основная ячейка социалистического общества. Москва, 1975. — Трудовой коллектив — важнейшая ячейка коммунистического воспитания. Москва, 1977. (Szovjet, bolgár, csehszlovák, lengyel szerzők munkája közös tapasztalatok feldolgozásával).

²⁶ Шевцев, В. С. Государство развитого социализма. Москва, 1978.

²⁷ Торопин, Б. Н. Политическая система на современном этапе. Москва, 1977.

²⁸ Арнольдов, А. И. Культура развитого социализма. Москва, 1975. — Духовный мир развитого социализма. Москва, 1977.

²⁹ Конституция развитого социализма. Москва, 1978.

³⁰ Основы психологии и идеологии в партийной работе. Москва, 1978.

³¹ Бестужев-Лада, М. В. Социальные проблемы советского образа жизни. „Новый мир”, 1976, № 7. — Проблемы непрерывного образования в современных условиях социалистического прогресса и научно-технической революции. Советская педагогика, № 7. 1978. — Владиславлев, А. П. Проблемы непрерывного образования в условиях социалистического общества. Вопросы философии, № 3. 1978.

³² Филонов, Г. Н. Проблемы эффективности воспитания личности в условиях развитого социализма. Москва, 1978. — Соколова, М. А., Кузьмина, Е. Н., Родионов, М. Л. Сравнительная педагогика. Москва, 1978.

³³ „A felnőttnevelés problémái.” 1978. Dicséretes kezdeményezés ezen a téren a Leningrádi Felnőttnevelési Intézet, a magyar Országos Pedagógiai Intézet és a debreceni

Kossuth Lajos Tudományegyetem Közművelődési és Felnőttoktatási Tanszékének közös gyűjteményes kötete.

³⁴ Социальная структура развитого социалистического общества СССР. Москва, 1977. — Сеченов, В. С. Диалектика развития социальной структуры советского общества. Москва, 1978. — Микучский, К. И. Классовая структура общества в странах социализма. Москва, 1976.

³⁵ Meg kell említeni ezzel kapcsolatban az „Актуальные вопросы идеологической работы” elnevezésű sorozatot, melynek keretében eddig már a munkásosztály, a falusi dolgozók, a dolgozó ifjúság és az értelmiség körében végzendő ideológiai nevelő munka tudományos-gyakorlati konferenciák anyagait tették közzé.

³⁶ Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése 1972. — Kolosi Tamás: Társadalmi struktúra és a szocializmus. 1974. — Bálint József: Társadalmi rétegződés és jövedelmek. 1978. — Kovács Ferenc: A munkásosztály politikai-ideológiai műveltségéről és aktivitásáról. 1976. — Gazsó F., Pataki F., Várhegyi Gy.: Diákéletmód Budapesten. 1971.

³⁷ Возрастная и педагогическая психология. Москва, 1973. — Ананьев, Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. (О проблемах современного человекознания. Москва, 1978. 332–362. o.)

³⁸ Шульга, Н. А. Классовая типология личности. Киев, 1978.

³⁹ Ковалев, А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. Москва, 1975. — Коллектив и личность. Москва, 1975. — Петровский, А. В. К построению социально-психологической теории коллектива. Вопросы философии: 1973, № 12. — Новикова, Л. И. Педагогика детского коллектива. (Вопросы теории.) Москва, 1978. — Magyar nyelven megjelent áttekintő gyűjtemények: Szociálpszichológia. 1973. — Pedagógiai szociálpszichológia. 1978.

⁴⁰ Lenin Összes Művei 6. kötet. 214. o.

⁴¹ Marx–Engels Művei 20. kötet 289. o.

⁴² Magyar nyelvre is lefordították és használatos A. G. Kovaljov: Személyiséglélektan. 1974.

⁴³ A Szovjetunió Kommunista Pártja programja.

SZEMÉLYISÉG A SZOCIALISTA PEDAGÓGIÁBAN

A pedagógia az osztársadalmi gyakorlatból kinövő, ahhoz elszakíthatatlan szálakkal kapcsolódó elmélet és reális tevékenység. Specifikuma minden bizonnyal a személyiség céltudatos, permanens fejlesztésében és önfejlesztési képességének kialakításában kereshető.

A személyiség fogalma századunkban a hétköznapi tudat szintjén jelentős változáson ment keresztül. Mivel a pedagógia a minennapi gyakorlati tudathoz éppen olyan szervesen kötődik, mint rokon tudományainak elméleti eredményeihez, ezért mindkét oldalra tekintenünk kell.

A köznapi tudattartalmak alakulását elemi fokon a különböző lexikonok befolyásolják. A rendkívül diffúz, ellentétes minőségeket hordozó hétköznapi fogalmak a közhasználatú szakszótárakban, lexikonokban egyértelművé egyszerűsödnek, kitekintést biztosítanak egy osztársadalmi szempontból egységes felfogásra. Ha a századunk első felében legnagyobb népszerűséget elérő lexikonokba nézünk, azt tapasztalhatjuk, hogy a köznapi tudat szintjén a személy és a személyiség fogalma még nem vált ketté, azonos címszó alatt, azonos meghatározással szerepel. Pallas Nagy Lexikonában (1897. XV. kötet) és Révai Nagy Lexikonában (1925. XV. kötet) ez a meghatározás így hangzik: személyiség = személy „általában véve az egyes ember (individuum), amelyben önelhatározásra képes s cselekvését erkölcsi szempontból megítélni tudja.”

Ezt az értelmezési alapkört a század elején kibontakozó lélektani és személyiségpedagógiai kutatások jelentősen bővítik, de nem lépnek ki belőle, hiszen az említett tudományágak érdeklődésének központjában is az individuum áll. A személyiségpszichológia jelentőset lép előre a problémakör feltárásában azzal, hogy felhívja a figyelmet a személyiség oszthatatlanságára, konzekvensen törekedve az egyén sajátos lelki egészének felderítésére. A személyiségpedagógia pedig a személyiséget a kultúra értékeivel ellátott egyéniség fogalmává tágítja.

A személyiség hétköznapi fogalmának átalakulását az egyének létét legkövetlenebbül érintő politikai jelenség, a személyi kultusz segítette elő. Itt a személyiség, kilépve individuális hatásköréből, a néptömegekkel szembe vagy párhuzamba állítva, történelemformáló erővé lép elő. Így válik a problémát leginkább kibontó Plechanov alapforrássá, mint azt az Új Magyar Lexikon is tanúsítja (1962. 6. kötet).

A személyiség fogalma megragad a hétköznapi tudatban, és a hatvanas években jelentős tartalmi változáson megy keresztül. A közgondolkodás ma már minden embert belevon a fogalom területébe.

A mindennapokhoz legközelebb álló, annak gyakorlatával szervesen összenőtt pedagógia nem tisztázta még specifikus személyiségfogalmát. Reakciója természetes és hétköznapi volt, előbb elismerte a személyiséget fő célnak és értéknek, mintsem kialakította volna erre vonatkozóan a maga sajátos elméleti álláspontját és módszertanát. Első reakciója a kisebb ellenállás irányába történt: adaptálni a legmegfelelőbb személyiségfelfogást a határtudományok köréből. Legkézenfekvőbbnek a pszichológia segítségével látszott, hiszen a nevelés mindig meghatározott egyénekre irányul, s mint ilyen nem lehet eredményes sem a pszichikus fejlődés törvényszerűségeinek, sem a kivételes esetek ismerete nélkül. A pszichológia személyiségfogalma azonban elsősorban az individuálisat képes megragadni az emberben, a közvetlen társadalmat nem érzékeli olyan érzékenyen, mint a pedagógia, amely elsősorban társadalomtudomány. A magasabb rendű társadalmi lényegyet lehetetlen megérteni az egyéni fejlődés törvényszerűségeiből.

Ezért a pedagógia a filozófia és a szociológia felé fordult adaptációs igényével. Ezek a tudományok hasznosítható eredményeket adtak a személyiség társadalmi determinációs és indeterminációs folyamataira, konkrét és elvont társadalmi lényegére, az emberi lét ontológiájára, a tudat és a tevékenység viszonyára vonatkozóan. Ezekkel az összefüggésekkel azonban a pedagógia csak az elmélet magas absztrakciós szintjén tudott valamit kezdeni, az eleven élő tanítvány kiesett nézőpontjából. Hamarosan be kellett látnia, hogy mint speciális elmélet és gyakorlat nem azonos határtudományainak egyikével sem, így egyik személyiségfelfogást sem adaptálhatja kizárólagosan. Ekkor a komplexitás hangsúlyozása mellett a szintetizálás igényét juttatta kifejezésre.

A szintézist sokan úgy képzelik el, hogy innen is, onnan is átvesszük, ami megfelelőnek látszik. Számos tervtanulmányt, kutatási koncepciót olvashatunk, amelyben minden határtudomány föllelhető, de a speciális pedagógiai nézőpont teljesen hiányzik. A neveléstudomány egészének és ezen belül személyiségfelfogásának egészséges fejlődése érdekében azonban nem kerül-

hetjük meg a pedagógiai elmélet és gyakorlat specifikumainak tisztázását. Az így feltárt sajátos, lényeges jegyek lehetnének azok a biztos pontok, melyekre valódi szintézis építhető. Különben az elméleti eklekticizmus nehezen kerülhető el.

Ebben a tanulmányban erre a feladatra természetesen nem is tudok, nem is kívánok vállalkozni. Célom csupán az, hogy speciálisan pedagógiai nézőpontból néhány alapvető problémát felvessek a személyiséggel és a személyiségfejléssel kapcsolatosan.

A személyiséget a szocialista pedagógia nem mint elszigetelt individuumot, hanem mint a társadalom tagját tekinti központi értéknek. A személyiséget legfőbb értékke valóságos társadalmi folyamatok és a fejlődés felismert törvényszerűségei tették.

Első lépésünk ezen az úton a szocialista tulajdon-, termelési és társadalmi viszonyok kialakítása és megszilárdítása, a megfelelő létfeltételek megteremtése volt. Az új, osztálytársadalmi méretekben tervezhető, irányítható és ellenőrizhető társadalmi lét már alapul szolgálhatott egy egységes, általános, demokratikus, közösségi jellegű köznevelési rendszer kialakulásához.

A neveléstudományt ezek a változások új kutatási feladatok kitűzésére ösztönözték. Napirendre került a köznevelési rendszer lehetséges modelljeinek kidolgozása, a társadalmi fejlődés tendenciáinak leginkább megfelelő személyiség-típus, illetve típusok elméleti analízise, egy marxista alapú pedagógiai személyiségelmélet kidolgozása. Ezeknek a problémáknak a megoldása folyamatban van. Az azonban bizonyos, hogy a társadalomépítés további feladatainak komplex jellege, nyitottsága a jövő irányába olyan személyiség-típus *tömeges* megjelenését feltételezi, amelyik optimális mértékben megfelel a konkrét társadalmi elvárásoknak, ugyanakkor az ember nembeli képességeit individuálisan is magasabb szinten bontakoztatja ki.

Míg a szocialista fejlődés első szakaszában a „Legfőbb érték az ember!” jelszó lényegében csak deklaráció maradt, mivel a megvalósulás reális feltételei hiányoztak, a fejlett szocializmus kibontakozásának időszakában ez az elv a társadalom egyik alapvető normájává válik. Ennek a normának a szabályozó képessége nagyrészt a köznevelési rendszer tartalmától függ. *A nevelés elmélete és gyakorlata első ízben vesz részt közvetlenül és tevőlegesen az osztálytársadalmi fejlődés előremozdításában.* A kizsákmányoláson alapuló zárt rendszerű osztálytársadalmakban a hasonló jellegű törekvések utópisztikus jellegűek.

Látnunk kell azonban azt, hogy a rohamos tudományos-technikai fejlődés a modern ipari társadalmakban szintén az emberre mint a legfontosabb termelőerőre irányítja a figyelmet. A szakmák gyors változásai nagyobb

mértékű formális és általános képzést tesznek szükségessé. Az általános felkészítés szükségszerű következménye az emberközpontú stúdiók fokozott figyelembevétele. A művelődési anyag átstrukturálódása, a képességfejlesztés hangsúlyosabbá tétele, a permanens képzés és továbbképzés lehetőségeinek társadalmi méretű kiépítése, az önképzésre való serkentés és felkészítés – olyan korjelenségek a pedagógiában, melyek társadalmi rendszerektől függetlenül, a tudományos-technikai fejlődés meghatározott színvonalán feltétlenül jelentkeznek.

Az ember mint termelőerő központba kerülése nem jelent egyben személyiségcentrikusságot is. A személyiség specifikuma ugyanis nem esik egybe az ember általános lényegével. Ahhoz, hogy világossá váljék a személyiség helye a szocialista társadalomban és pedagógiában, feltétlenül szükség van a különbségtételre.

Az emberi faj tudatos környezetátalakító tevékenységével emelkedett ki a természetből, és ily módon teremti újjá egyre magasabb szinten társadalmát és önmagát. A mesterségesen alkotott viszonyrendszer, vagyis a társadalom jellegétől és konkrét szerkezetétől függetlenül is jellemző az emberre. A termelőerők fejlettségéből, a tudomány színvonalából következő tendenciáknak *általános emberi* érvényességük van.

Az ember azonban mint az emberiség része, mint a legfontosabb termelőerő, mindig *konkrét társadalmi* viszonyok között él és dolgozik, melyektől függetlenül nem érvényesítheti alkotó- és munkaerejét, nem teljesítheti ki nembeli képességeit. Ez a helyzet egy sajátos *közvetítettséget* eredményez, mely témánk szempontjából azt jelenti, hogy az általános emberi képességek az egyénben csak sajátos társadalmi viszonyai közvetítésével realizálódnak. A társadalmilag konkrétan, közvetlenül meghatározott embert, aki tudatában van elhivatottságának és tevékenységében érvényesíti azt, *személyiségnek* nevezzük.

Tökés társadalmakban ez a közvetítettség többszörös, mivel legkonkrétebben nem az osztálytársadalmi, hanem az osztályviszonyok határozzák meg a személyiséget. Ez eleve lehetetlenné teszi a homogén személyiségcentrikus pedagógia kialakulását. Hibásnak tekinthető tehát minden olyan felfogás, amelyik a tudományos-technikai fejlődésből kiindulva a fejlett ipari társadalom nevelési tendenciáit, különösképpen a személyiségfejlesztés problematikáját azonosítja a fejlett szocialista társadalomban megfigyelhető folyamattal.

Az antagonisztikus ellentéteken alapuló „többes értékrendszerű társadalom” – ahogyan Bom Mo Chung, a Szöuli Nemzeti Egyetem pedagógia professzora a kapitalizmust nevezi – (Bom Mo Chung: Értékek és nevelés. Gr/AD/34. Előadás 1971-ben a svédországi Gräneban), a rendszer konzervá-

lása érdekében szintén keresi az össztársadalmi értékrendszeren alapuló személyiségtípus kialakításának lehetőségeit. Ez csak a konkrét osztályérdekektől és értékektől elvonatkoztatva lehetséges. Az elvonatkoztatás eredménye: általános emberi és valláserkölcsi minőségek központba helyezése.

Ennek a látszathumanizációs folyamatnak a lényege a konkrét osztály meghatározottság háttérbe szorítása, az ellentétek látszólagos feloldása a konfliktusok megelőzése érdekében. A kapitalista társadalom zárt modelljén belül össztársadalmilag érvényes értékrendet és személyiségtípust csak a realitásokat elfedő hamis tudat alapján lehet kialakítani.

A szocialista társadalom a termelőeszközök magántulajdonának megszüntetésével, a társadalom anyagi-gazdasági rendjének gyökeres átalakításával, a munkásosztály hatalmán nyugvó nyitott társadalmi rendszer létrehozásával megteremtette egy viszonylag homogén össztársadalmi értékrend kialakulásának a lehetőségét. A társadalmi, tudati változások szükségessé tették egy minőségileg új személyiségtípus létrehozását is. Ez utóbbit egy fejlett szocialista társadalom elsősorban a köznevelési rendszertől várja.

Amikor köznevelésről beszélünk, gyakran csupán az iskolarendszerre vagy a közoktatás szervezett formáira gondolunk. A fejlődési tendenciák azonban azt sejtetik, hogy a köznevelés a fejlett szocialista társadalom lényegi kiteljesedésének szakaszában spontán és szervezett formáinak dialektikus, nyitott, dinamikus egységében áthatja majd a társadalom teljes élettevékenységét és tudatát, s mint ilyen a fejlődés közvetlen segítőjévé válik. Megítélésem szerint ennek a folyamatnak az elindulását jelzi a személyiségcentrikus, nevelésközpontú pedagógiai felfogás jelentkezése a neveléstudományban és a megfelelő jellegű gyakorlat céltudatos szorgalmazásának igénye az elmélet és a gyakorlat minden előbbinél hatékonyabb, közvetlen összekapcsolása alapján.

A személyiségformálás központba állítása nemcsak azt a feladatot rója a neveléstudományi kutatásokra, hogy tisztázzák a célként állítandó személyiségtípus lényeges, specifikus vonásait, hanem azt is, hogy különböző absztrakciós szinteken konkretizálják, operacionalizálják az ennek megfelelő minőségeket, tulajdonságokat, személyiségjegyeket. Ez a nevelési gyakorlat számára mint egységes, az ember teljes fejlődését végigkísítő permanens személyiségprogram jelenne meg. Ezzel párhuzamosan kívánatos lenne folyamatosan feltárni a konkrét, változó társadalmi-pedagógiai valóság ellentmondásos hatását a személyiség alakulására, elemezni a negatív és a pozitív jelenségek okait, és mindezek alapján állandó jelleggel módosítani a konkrét, gyakorlati célkitűzéseket. Ez a kétoldalú kontroll megbízhatóan mentesítene egyfelől a pedagógiai idealizmus, másfelől a földhözragadt praktikizmus veszélyétől, és reális utat nyitna a személyiség elméletileg kellően megalapozott fejlesztésének.

A fejlesztés tervezéséhez számba kell vennünk mindazon lényeges feltételeket, jellemzőket és szférákat, melyek a személyiség alakulásában meghatározó szerepet játszanak. Ezek kétirányúak: individuális és társadalmi jellegűek. A következőkben a nevelési gyakorlat oldaláról szeretném összegezni, melyek a legfontosabbak közülük. Párhuzamosan a neveléelmélet szintjén megpróbálkoztam a fejlett szocialista társadalomnak megfelelő szocialista-kommunista személyiségtypus felvázolására.

A személyiségfejlesztés individuális determinánsait társadalmi jelentőségük szempontjából, a társadalmi meghatározókat viszont személyessé válásuk oldaláról igyekszem megközelíteni.

Az egyénnek a társadalomban elfoglalt helyét és szerepét többnyire erősen determinálják szellemi és fizikai adottságai, örökölt és kialakult tulajdonságai. A környezeti hatásoktól állandóan módosuló, ugyanakkor meglehetősen konstansnak is mutakozó biopszichikus előfeltételek meghatározott *minőséget* alkotnak. Ezáltal egy sajátos individuum jön létre, mely nemcsak speciális egész, hanem a különböző jellegű hatások, élmények, tapasztalatok bonyolult szűrőrendszere és transzformátora is. A nevelés eredményességét lényegesen növeli, ha tudatában vagyunk annak a folyamatnak, amely a neveltben végbemegy, és következtetni tudunk az átalakítás milyenségére.

Az ember születésétől haláláig állandóan változó, alakuló lény. Mivel életét meghatározott időkeretben éli, formálódását nemcsak sajátos belső minősége, hanem fejlődésének *tempója* is nagymértékben befolyásolja. Az egyéni fejlődés üteme — bizonyos határok között — jelentősen eltérhet az általánostól. Jelenlegi iskolarendszerünk szerkezete, tagolódása nemcsak ezt hagyja figyelmen kívül, hanem a standard életkori szakaszokat is. Emiatt több ízben megszakad a személyiség folytonos fejlődése. Legfájdalmasabb ez a törés 14 éves korban, amikor a többségükben még erre éretlen fiatalok elsődleges pályaválasztásra kényszerülnek.

A személyiség szoros kölcsönhatásban álló és csak az elméleti kutatásban szétválasztható dimenziói: a *tudat*, a *magatartás* és a *tevékenység*. A tudatot a pedagógiában gyakran a racionális képességegyüttessel és tartalmakkal azonosítják. Ez a beszűkült szemlélet az ismeretközpontú elmélet és gyakorlat maradványa. A teljes ember formálására törekvő nevelés, a modern pszichológia eredményeire támaszkodva, a tudatot a tevékenység teljes körének, minden alapvető emberi életmegnyilvánulásnak szabályozójaként ismeri el. Ez a szabályozás egy széles nem tudatos mezőben történik, melynek jelenlétével, hatásával a személyiség alakításában számolnunk kell. Ez a felismerés a tudományos kutatást a tudatos és nem tudatos szféra egységének, kétoldali dinamikájának újbóli, elvileg más alapokról kiinduló vizsgálatára ösztönzi.

A mélylélektan eddigi eredményeinek felülbírálata, a hasznosítás területeinek és módszereinek megállapítása és kidolgozása egyelőre azonban várat magára. Neuner szavaival: „A mélylélektan felfogása és abszolutizálása elleni jogos állásfoglalásunk egy időben arra vezetett, hogy a marxi–lenini elméletben alábecsültük ezeket a jelenségeket, s ma sem vizsgáljuk kellő differenciáltsággal és marxi–lenini pozíciókból. (Neuner az NDK Pedagógiai Akadémiájának elnöke. Az idézett mondat Oberhofban, a szocialista országok fiatal pedagógiai kutatóinak III. nemzetközi szemináriumán hangzott el. Ld. OPI Dokumentumok, 1978/9. 12.)

A nem tudatos dimenzió nemcsak a személyiség fejlődésének irányát, ütemét és minőségét befolyásolja, hanem az aktuális magatartásra és cselekvésre is permanens hatást gyakorol. Ez a hatás feltevésem szerint a tudatosság valódi szerepének, a személyiség racionális és akarati potenciáljának növelésével részben csökkenthető, illetve ellensúlyozható, részben megszüntethető. Ebből a szempontból nagyon figyelemre méltónak tartom Kardos Lajos professzor gondolatát, aki teljesen újszerű megközelítéssel a közömbös (adiafor) hatások felhasználásának a lelki élet eredete szempontjából megkülönböztetett szerepet tulajdonít. (Kardos Lajos: A neuropszichikus információ eredete. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976.)

Az erős és emiatt általában tudatosuló pozitív és negatív ingerek mellett a hasonló előjelű gyenge, illetve közömbös hatások a személyiség belső pszichikus „zugaiban” lerakódnak és önmaga számára is feltáratlan rejtett erőteret képeznek. Ha sikerülne is ennek a rejtett motivációs bázisnak a hatását feltárni a magatartás és tevékenység alakulására; ha ez a felismerés törvényszerűségben fogalmazódna meg, s így alkalmazhatóvá válna a pedagógia általános gyakorlatában – akkor sem jutnánk el a személyiség individuális gazdagságának egészéhez, teljes pszichikus mélységének feltárásához. Megközelítésére azonoan nemcsak a tudományos megismerés, hanem a nevelés hatékonyságának szempontjából is céltudatosan törekednünk kell.

A nem tudatos szféra hatását természetesen hiba lenne eltúlozni, hiszen az ember alapvető attribútuma, minőségét is meghatározó tulajdonsága éppen a tudatosság. A személyiségfejlődés érett szakaszában, a középiskolás évek végére a szabályozóképes tudattartalmak, normák, elvek, ideálok már minden lényeges megnyilvánulást képesek áthatni.

A tudat szabályozóképeségének záloga az értelem, érzelmek, akarat és cselekvés harmonikus együttműködése. A harmónia tartós megbomlása előbb-utóbb súlyos személyiségzavarokat idéz elő. A fenti személyiségkomponensek kapcsolódása nem formális struktúrákban valósul meg, hanem konkrét, valóságos élethelyzetekben, legtöbbször külsőleg is érzékelhető és

megítélhető módon. Emiatt reális lehetőség adódik a nevelői beavatkozásra, az arányos fejlődés külső és belső feltételeinek megteremtésére.

A személyiség állandó, elválaszthatatlan jellemzője a *magatartás*. Mint ilyen, nem mindig tudatos, bár a társadalmilag kívánatos magatartásformákat a tudatosság jellemzi. Legfontosabb ismérve az erkölcsi megítélhetőség. A magatartás az ember szerves tartozéka, ezért minden megnyilvánulása közül a leghumanizáltabb, ugyanakkor a személyiség szempontjából a legtotalitásabb is, külső és belső feltételeinek legteljesebb összegeződése, egyben kifejeződése. Amikor az etikát a magatartás tudományának nevezik, akkor a fogalom előbbi aspektusát tartják szem előtt. Az erkölcs gyakorlatában a magatartás lényegében a moralitás része, a valóságos környezetátalakító tevékenységnek második dimenziója.

A magatartás és a *tevékenység* kapcsolata a tevékenység eredményének objektiválódása előtt olyan szoros, hogy jogosnak látszhat egységben kezelésük. Pedagógiai, emberi, társadalmi megítélésük azonban lényegesen különbözik egymástól. Végletes esetektől eltekintve a társadalmi gyakorlatban a magatartás a tevékenységhez viszonyítva másodlagos, az elbírálás elsődleges alapja az *eredményes tevékenység*. Az emberi világ a dolgok világává transzformálódik, így halad előre és változik vissza az emberek valóságává. Ez az átalakulás a természeti léttől elidegenedett, de attól szakadni sohasem képes társadalmi létezés állandó és napjainkban egyre mélyülő ellentmondása. Ez az antinómia arra készíti a fejlett ipari társadalmak tagjait, hogy ne személyiségük totalitásában létezzenek, hanem a dologi világ teljességében oldódnak fel.

A fejlett szocialista társadalom humanizáltabb viszonyrendszere, deklarált személyiségközpontúsága kilépési kísérlet ebből a bűvös körből. Jelenleg azonban még nem a személyiség, nem is a tevékenység, hanem annak objektiválódott eredménye áll a figyelem központjában. Emellett tagadhatatlan, hogy a tevékenység tervezése, tudatossági szintje, folyamata, objektívációs formái már a személyiség új típusú belső minőségeit helyezik előtérbe.

A társadalmi létet fenntartó és egyre magasabb szinten újjáteremtő alaptevékenység a *munka*. A társadalmilag szükséges, értékeket létrehozó tevékenység és a *speciális tanulói tevékenység* között sok a hasonlóság. Ezért a tanulást a szó fiziológiai, pszichológiai jelentésére támaszkodva gyakran munkának nevezik. Morális értelemben is társadalmilag indokolt tartalma van annak a nevelői követelménynek, mely szerint a tanuló legfontosabb munkája a tanulás.

A munka és a tanulás összetévesztése, felcserélése azonban mind a személyiségnevelés, mind a társadalom számára negatív következményekkel

járhat. A munka minden külső hasonlósága ellenére sem azonos azzal az analógnak vélt tevékenységgel, amely az iskolai oktatás keretei között folyik, hiszen a tanulás elsődlegesen nem a környezet, hanem a saját személyiség alakítására irányul. Ennek a tevékenységnek az eredménye a munkától eltérően nem objektiváció, hanem szubjektiváció. A tanulás eredményének széles skáláját vagy egyáltalán nem hasznosítja a tanuló, vagy csak jelentős időeltolódással és minőségileg eltérő formában. Ezzel szemben a munka felmérhető időhatárokon belül végbemenő, általában materializálódó, objektíve közvetlenül megítélhető, társadalmilag hasznos tevékenység.

A munka a dolgozó ember életét egészen másképpen determinálja, mint a tanulás a tanuló életét. Azt a sajátos társadalmi, gazdasági, emberi viszonyrendszert, amely a munkára és a dolgozó emberre jellemző, attól eltérő, mesterséges keretek között nem lehet létrehozni. Mivel az általános és speciális felkészüléshez szükséges emberi és termelési tapasztalatokat a tanuló egy *lényegében* más viszonyrendszerben nem szerezheti meg, elkerülhetetlennek látszik a társadalmilag hasznos munkának az eddiginél szervezettebb egyesítése a szocialista személyiségformálás folyamatával.

Munkára tanulással *közvetve*, munkával *közvetlenül* lehet nevelni. A közvetlenség élményét, a munka tárgyával, a munkafolyamattal, az objektiválódott eredménnyel, a munkában kialakult emberi viszonyokkal, az anyagi haszonnal és az erkölcsi elismeréssel járó sajátos, komplex hatásrendszert eltérő körülmények és keretek között nem lehet kialakítani.

Arra is fel kellene figyelnünk, hogy a munkára vagy a munkával neveléshez a köztudat fizikai munkát asszociál. Úgy tűnik, mintha az alapjában intellektuális tevékenységre építő általános iskola és gimnázium a szellemi munkára kellőképpen felkészítene, a fizikaira viszont nem. Az anyagi és létkonzekvenciák hiánya, a lényegileg eltérő viszonyrendszer miatt azonban az iskola nemcsak a fizikai munkára, de egyéb munkafajtákra sem képes kielégítően felkészíteni.

Az iskolai tanulás spektruma, funkciója természetesen sokkal szélesebb, korántsem merül ki a jövő dolgozóinak felkészítésében. Fő feladata szerint a személyiség sokoldalú fejlődését segíti, előkészíti a tanulót egy komplex, nyitott jellegű, egyre gyorsabb ütemben fejlődő társadalomban élésre. Ezért széles skálán, ugyanakkor sűrített formában nyújt ismereteket, tapasztalatokat. A szakirányú, munkacentrikus oktatással szemben, mely csak bizonyos képességegyüttéseket mozgósít és fejleszt, a modern oktatás-nevelés a személyiség és a társadalom lehetőségeihez mérten teljes, általános fejlesztésre törekszik.

A tanuló személyiségének fejlődése az iskolánál jóval szélesebb körben, sok dimenziós *viszonyrendszerbe* ágyazottan megy végbe. Ezt a rendszert a

legegyszerűbben a személyiségnek *önmagához, mikro- és makrokörnyezetéhez* fűződő viszonyai egységeként értelmezhetjük. Ez az egység a valóságban számos ellentmondást és átfedést tartalmaz. Már a mikro- és makrokörnyezet egymásba mosódó határait sem könnyű megvonni. Bizonyos esetekben nem is célszerű, mert ezzel megmerevítjük a valóság rugalmas, dinamikus viszonyait. Nem „vegytiszta” a személyiségnek önmagáról kialakult véleménye sem, hiszen abban mindenkor tükröződik a környezet értékelése is. Az önmagunkhoz kialakított viszony pedig szerves része a környezethez fűződő viszonyhálózatnak, mely az emberiségtől a konkrét társadalmon és annak rétegein, közösségein keresztül egészen az individuumig, a személyiség komplex létezéséig terjed.

A környezet és személyiség dialektikus összefüggése a társadalmilag kíváncsot *személyiségtípusban* fejeződik ki. Egyes kutatók a személyiség szuverenitása, individuális létezése nevében tiltakoznak a személyiségtípus realitása ellen. Ugyanakkor a fogalom pszichológiai értelmezését, melyet egyénre szabottnak éreznek, elfogadják. A személyiségtípus pszichológiai jellemzése azonban önmagában nem járul hozzá a konkrét társadalom emberének megértéséhez, hiszen természetéből fakadóan olyan minőségeket helyez előtérbe, melyek nem különböznek lényegesen a különböző társadalmi rendszerekben élő emberekénél.

Ennek ellenére a pszichológiai tipizálás nagyon fontos a pedagógia számára, mivel a markáns személyiségjegyek, a jelleg és a karakter megrajzolásával, a fejlődési szakaszok jellemzőinek megállapításával bemutatja azt a talajt, amelyben a konkrét társadalmi tartalmak gyökereznek.

A fejlett szocialista társadalomnak megfelelő személyiségtípust *konkrét társadalmi elkötelezettség, tudatos, aktív, fejlesztő irányú magatartás és sokoldalú, alkotó tevékenységi rendszer jellemzi*. Tartalmi szempontból a társadalmi elkötelezettség *pozitív világnézeti, erkölcsi, politikai, ideológiai értékek tudatos rendszerét, meggyőződését, szabályozóképesé válását* tételezi fel.

A szabályozás különböző szinteken és formákban valósulhat meg, a primitív situatív regulációtól egészen a tudatos önszabályozásig. A szocialista-kommunista személyiségtípusra *folyamatos, tudatos önszabályozás* jellemző, melynek reális alapja a külső és a belső tapasztalatok kritikus feldolgozása. Ez a feldolgozás nem korlátozódik csupán a racionális szférára, hanem érzelmileg motivált, akaratilag meghatározott permanens viszonyulást tételez fel a környezethez és a saját személyiséghez, melynek eredőjeképpen — egészséges pszichikumú, önirányításra képes egyén esetében — működő cselekvésszabályozó rendszer alakul ki.

A működőképes szabályozó rendszerek folyamatos, kiegyensúlyozott tevékenységet és magatartást biztosítanak. Ez olyan előnyük, mely jelenlétüket nélkülözhetetlenné teszi. Ugyanakkor éppen a legsimábban reguláló szisztémákat veszélyezteti leginkább a megmerevedés, a mechanizmust akadályozó külső és belső realitások elutasítása következtében. A személyiség az öt ért hatásokkal, tapasztalatokkal szemben mindig szelektív. Ennek van egy egészséges mértéke, melynek túlhaladásakor hamis tudat alakulhat ki, mely öncsaláshoz vezethet. Az öncsaláson alapuló reguláció feltétlenül konfliktusokhoz vezet.

A konfliktusok elkerülése érdekében vagy éppen az átélt konfliktusok katarzisa következtében a személyiségben ki kell alakítani a környezettel szembeni *nyitottságot*, a szükséges elvi kontroll megtartása mellett a szubjektív indíttatású szelekcióból fakadó hamis tudattartalmak felismerését és elutasítását, a cselekvésszabályozó mechanizmusok *módosításának képességét*. Ennek lehetősége az életkor növekedésével általában csökkenő tendenciát mutat, a személyiséget „telítettség” vagy lemerevíti, vagy a másik határeset, a relativizálódás irányába tolja el. A folyamatos, társadalmi és egyéni szempontból optimálisan működő szabályozást az említett személyiségjegyek korai kialakításával, állandó kontrolljával és megerősítésével, valamint az *akarat* folyamatos edzésével lehet pedagógiaiailag megfelelően előkészíteni.

Úgy tűnhet, mintha a szabályozó rendszerek kialakítása mégiscsak inkább személyiségpszichológiai, mintsem konkrét társadalmi, pedagógiai feladat lenne. A felsorolt személyiségjegyek valóban nem feltétlenül társadalomspecifikusak. Annál inkább ilyen jellegűek azonban azok a *tartalmak*, amelyek a tényleges regulációban vezető szerepet játszanak. Ezek központjában, mint már említettem, meghatározott világnézeti, erkölcsi, politikai, ideológiai értékek állanak.

A vezető értékrend minősége a szabályozás pszichikus lefolyását is messze-messze befolyásolja. Egészen másként megy végbe a reguláció, ha a személyiséget irracionális tartalmak – például vallási vagy faji előítéletek – irányítják. Ebben az esetben, mint azt az emberiség története sokoldalúan dokumentálja, háttérbe szorúlnak az értelmi tényezők, és szinte ösztönalapú, érzelmileg széles skálán mozgó regulátorok lépnek előtérbe. Ezek működése nemcsak a környezet, hanem az egyén számára is beláthatatlan, mivel nélkülözi az értelem ellenőrzését és kritikáját. Az értelmi kontroll kezdete az irracionális szabályozó értékekben való hit megingását vagy elvesztését jelentheti.

Ha az irracionális értékrend lebomlását nem követi egy racionális, pozitív tartalmi rendszer felépítése, akkor a személyiségben olyan vákuum keletkezik, amely mindenfajta értékrend és szabályozás elutasításához vezethet. Sokan az

ilyenfajta közömbösséget vagy relativizmust nevezik nyíltságnak, illetve rugalmasságnak; a határozott erkölcsi-világnézeti alapon álló regulációs rendszereket pedig merevnek tartják. A hitnek vagy az elveknek a hiánya a személyiség szabadságának teljes elvesztéséhez vezethet. A sodródás, a kontrollnélküliség gyakran a céltalan, értelmetlen létezés tudatával párosul. Az ilyenfajta ürességet már csak valami rendkívüli, nem szokványos, nem törvényes cselekedet tudja betölteni. A közömbös, érdektelen emberek ezért könnyebben válnak bűnözőkké, mint a határozott értékrendet követők.

Alapvetően fontos tehát a személyiség alakításának teljes folyamatában, hogy olyan szabályozóképes, pozitív értékrendet gyökereztessünk meg, mellyel a fiatal érzelmileg is tud azonosulni, és amelyet képes teljes tevékenységrendszerében, gondolkodásában, magatartásában érvényesíteni. Megítélésem szerint ez a személyiség nevelésének egyik leglényegesebb feladata.

Ezzel párhuzamosan nagy súlyt kell helyezni a személyiség fejlettségének és az életkornak megfelelő szabályozó mechanizmusok formálására, normális működésük ellenőrzésére.

Kisiskolás életkorra kezdetben a *konkrét szituatív* szabályozás különböző formái, majd a magasabb fokú általánosítást feltételező, de a konkrét gondolkodás szintjén maradó normatív reguláció jellemző. 10–12 éves életkorra kialakul a *normatív* szabályozás elemi mechanizmusa, és megkezdődik a normák *követelményrendszerre* szerveződése. A követelményrendszerek olyan alapelveket foglalnak magukban, melyekből a konkrét magatartási szabályok levezethetők, evidensen következnek.

A követelményrendszerek általi szabályozás 14–16 éves életkorra válhat általánossá. A teljes szabályozó mechanizmus kiépülésének, az *ideáltípusok*, *elvek*, *eszmények* általi reguláció megjelenésének időszaka 16–18 évre tehető. Azért ilyen későre, mert olyan jellegű struktúrák, mint például a világnézeti rendszer, előbb nem alakulnak ki.

A világnézeti mag körül kristályosodik ki az a felnőtt típusú szabályozó mechanizmus, mely folyamatos, külső segítség nélküli önszabályozásra képes. Az ilyen jellegű tudatosított rendszerből többé-kevésbé problémamentesen dedukálhatók a konkrét magatartási szabályok, és szelektíve beépíthetők a mindennapi situációk tanulságai.

Korábban az ideáltípusok általi reguláció sem várható. Az ideáltípusok az elfogadott eszmék egyéniesítésével létrehozott, erkölcsileg, világnézetiileg, ideológiailag és politikailag determinált, magas fokon általánosított szabályozók. Csak akkor jönnek létre és működnek, ha a személyiség saját objektív és szubjektív lehetőségeinek viszonylag teljes áttekintésére is képes. A reális és kíváncsú személyiségkép közti különbség belső feszültséget eredményez,

amely a kíváncsi felé lépéssel enyhül. A célul kitűzött személyiségtípus sohasem azonos a társadalom embereszményével, de ha helyes, afelé tart. Az ideáltípusok olyan magas rendű szabályozók, melyek megfelelő magatartási és tevékenységi formákat hoznak létre.

A fejlett, komplex jellegű szabályozó rendszerek kialakulása nem jelenti azt, hogy az emocionális átélés szerepe csökken. A változás nem mennyiségi, hanem minőségi: bizonyos színvonalon már képessé válik az ember a ráció és az emóció szembesítésére, és le tudja vonni a megfelelő következtetéseket.

Összegezőként megállapítható, hogy a fejlett szocialista társadalom meghatározott személyiségminőségek kialakítását teszi szükségessé és lehetővé, mely minőségek és értékek formálása, funkcióképességük biztosítása, az ezt lehetővé tevő pszichés feltételek fejlesztése — az objektív lehetőségek optimális felhasználása útján — alapvetően a szocialista pedagógia feladata.

A NEVELŐMUNKA RENDSZERE ÉS FEJLESZTÉSÉNEK ISKOLAI PROBLÉMÁI

1.

Társadalmi fejlődésünk egyik sajátos problémájával találjuk magunkat szemben a *nevelés* mai szerepének elemzése során. Kutatások és gyakorlati tapasztalatok bizonyítják, hogy társadalmunk homogenitásának növekedésével egyidejűleg előtérbe kerülnek azok az erőfeszítések, amelyek a gazdasági építőmunka mellett, sőt annak egyik előfeltételeként, a szocialista gondolkodásmód, életvitel és magatartásforma fejlesztését célozzák.¹ A szocialista életmód kialakítása önmagában is összetett folyamat, melyet a nevelés eszközeivel csak akkor sikerülhet támogatni, ha valamennyi társadalmilag jelentős tényező *sajátos szerepet* vállal ebből a feladatból sajátos eszközeivel. A megnövekedett követelmények teljesítése érdekében például egyre több feladatot jelent a felnövekvő nemzedék munkára, termelésre való felkészítése. Hiszen ez egyaránt jelenti a megfelelő alapműveltség, gondolkodási készségek és jártasságok elsajátíttatását, illetve a munkatevékenység tervezésének, megszervezésének, végrehajtásának megtanulását. Jelenti a politechnikai látásmód és gyakorlat átültetését az ifjúság életvitelébe, valamint a munkához való szocialista viszonyulás, a szocialista munkafegyelem és az alkotótevékenység szükségleteinek megalapozását. Gazdag és teljes munkakultúrát, a szellemi és fizikai munkateljesítmény harmóniáját, helyes pályaválasztást s az állandó *önnevelés* és önképzés képességének kibontakoztatását igényeli a teljes személyiségprogram munkatevékenységgel kapcsolatos futólagos elemzése is. És még nem szóltunk a munka művészetének, az egyéni és közösségi munkaformák által nyújtott élményeknek, a siker és öröm, az intellektuális átélésnek, a szüntelenül ható érzelmi-hangulati elemeknek a szerepéről. Tudjuk, hogy bármely munka hatékonyságát annak erkölcsi, politikai, azaz társadalmi-gyakorlati célszerűsége fejleszti megfelelően magas színvonalra. Ennek értelmezése nélkül aligha szólhatunk hosszabb távon – a személyiség fejlődésének életkorokat átszövő szakaszain – eredményes teljesítményekről, kiemelkedő egyéni munkavégzésről.

Íme egyetlen példa is érzékeltetheti a követelmények és gyakorlati tevékenységek egész láncolatát, melynek értelmét a társadalmi gyakorlat megújítására képes személyiség szocialista típusának nevelése adja.

Aligha bizonyítandó, hogy a személyiség pedagógiai programjának a megvalósítása döntően attól függ, milyen mértékben válik *gyakorlati feladattá* a személyiség fejlesztésében érdekelt társadalmi tényezők számára az előbbiekben elemzettek teljesítése. A példa talán azt is érzékelteti, hogy a különböző tényezők egyirányú hatása csak akkor képzelhető el, ha a nevelési folyamatot a fenti logika szerint a teljes személyiségformálás ösztársadalmi elemeként fogjuk fel. Másfelől arról tanúskodik, hogy az *iskola* önmagában ilyen teljes programot nem teljesíthet. *Ehhez a család, a szűkebb és tágabb környezet, a mezőgazdasági, ipari termeléssel foglalkozó üzemek, termelőegységek, a szakosodás és az élet folyamán szükséges át- és továbbképzés intézményeinek teljes rendszerére van szükség.*

Érthetően ez az egész működő hatásrendszer csak akkor képes a fenti gyakorlati feladat megoldására, ha a céltudatos, strukturált tevékenység válik minden egyes tényező munkásságának alapjává. A *termelő intézmények* részvétele ebben a folyamatban elsősorban a termelési gyakorlat alapjainak elsajátítását jelentheti. A *környezet* (család, ifjúsági közösségek, baráti csoportok) befolyása a munka társadalmi értékének, szerepének értelmezéséhez, a gyakorlás változatos módjainak kialakításához ad alapot. Az *iskola* pedig a szükséges ismeretek, szemléletmód, elméleti és gyakorlati készségek, a munkához való viszony szocialista mintáinak elterjesztésével s motiválásával veheti ki — a mainál sokkal hatásosabban is — részét az embernevelés döntő feladatának megoldásából.

Mindez együttesen is csupán arra figyelmeztethet bennünket, hogy a *nevelőmunka rendszere a gyakorlat által felvetett követelmény*. Objektív társadalmi folyamatok és a nevelési gyakorlat veti fel a nevelőtevékenység rendszerének elemzésével kapcsolatos kérdéseket.

Milyen alapvető gyakorlati tapasztalatok indokolják a fentebb elemzett konkrét vonatkozásokon túl a kutatások rendszerjellegének erősítését? Vagy valami alkalmi divattal van csupán dolgunk? Milyen eredményeket feltételezhetünk a rendszerelv alkalmazása során a nevelés összetett, bonyolultságában növekvő gyakorlati szükségleteinek feltárása, megoldása és fejlesztése terén?

A nevelési gyakorlat rendszer jellegű értelmezése a nevelési problémák teljes logikájának igényéből vezethető le, elismerve és tudatosan vállalva, hogy a rendszerelv alkalmazása csak egyik emelője lehet a nevelőmunka színvonalának.

A nevelőmunka hatékonyságát a rendszerképző hatás két kérdésének megoldása döntően befolyásolja. Az egyik a nevelési logikájának²

értékesítése az adott intézmény tevékenységében. Ennek a logikának az alapja a személyiség pedagógiai programjának megvalósítása, a közösség teljes eszközrendszerének alkalmazása a nevelési feladatok megoldása érdekében. Alá kell vetni ennek a logikának a sajátos pedagógiai munka, az adott intézményre szabott feladatok és tevékenység tartalmi, szervezési és metodikai megoldásait a közösségek egymásra ható, egyre kiteljesedőbb tényezőinek aktív közreműködésével. A fejlődő közösség szükségletei és törekvései áthatják ennek a logikának az értékesítését, s megteremtik a közösség önálló arculatának körvonalait. Természetesen ennek a nevelési logikának megfelelően alakíthatók a követelmények az iskolai élet különböző területein, s kialakítható az intézmény és a közvetlen környezet, az intézmény és a társadalom közösségeinek állandóan bővülő kapcsolata, kölcsönhatása. Mindez ellentmondások keletkezésével, néha krízissel, belső feszültségekkel jár, amelyek leküzdése a pedagógiai vezetés elé jelentős feladatokat állít. A nevelési logika értékesítését napjainkban számos jelentős akadály nehezíti. Így az egyes nevelőintézmények életében a komoly részeredmények ellenére is csak kisebb mértékben alakult ki a közösségek szervezett és strukturált együttese. Ezért is hiányzik a több évre átgondolt, egységes tevékenység-program az intézmények jelentős hányadában. A tevékenységek, akciók esetlegessége, néha túlzottan egyoldalú, sablonos jellege nem nyújt kellő szinten programot a tanulóközösségeknek, s nincsen összhangban a közösségi fejlődés igényeivel. Azok az intézmények érnek el jelentős eredményeket, amelyek az egyes közösségek lehetőségeit és igényeit fejlesztve, a központi feladatok és ajánlások alkotó alkalmazásával jeleskednek. A nevelőmunka rendszerének egyre sürgetőbb kiteljesedését nehezíti a tanulóközösség önkormányzatának, öntevékenységének, az intézmény életében való részvételének gyakori formalizmusa. Ez az akadály csak akkor hárul el, ha az egész nevelési tevékenység irányítását sikerül összekapcsolni az önirányítás gyakorlatával a nevelők, növendékek közösségeinek egyértelműbb együttműködése jegyében. Ennek érdekében látszik fontosnak a nevelési metodikák fejlesztése, a változatos közösségi eljárásmodok terjesztése s a pozitív tapasztalatok általánosítása.

Gyakorlati szempontból tartjuk a *második kérdést* is kiemelendőnek a rendszerelv értékesítésével kapcsolatban. A nevelőmunka rendszere akár egyetlen kérdés hatékony megoldása érdekében is csak az intézmény és a társadalom együttműködése, azaz *a nevelést szolgáló különböző rendszerek kölcsönhatása* jegyében fejlődik. Gyakori kérdés az iskolák nyitottsága, nevelési kapcsolatainak kibontakoztatása. Egyesek szerint a túlzott „nyitottság” csak árthat a nevelési intézménynek. Mások szerint a társadalmi hatásokat, úgymond, nem lehet felhasználni a nevelőmunkában, mert a társadalmi

tapasztalat tartalmaz nemkívánatos elemeket is. Mindez a rendszerelmélet hiányáról s bizonyos racionális tapasztalatok ellenére is konzervatív magatartásról tanúskodik. A tanulmány elején jelzett *munkamegosztás* szükséglete annyira elemi erővel jelentkezik napjaink minden nevelési intézményének tevékenységében, hogy a személyiség társadalmi beállítottságának fejlesztése elképzelhetetlen a különböző, például közművelődési és közoktatási rendszerek kölcsönhatása nélkül. Ez még akkor is így van, ha ma még a kölcsönhatások megszervezésében komoly nehézségekkel is találkozunk. A rendszerelv érvényesítése segítheti a mérték és a hatások felerősítését szolgáló eljárások kimunkálását. Azt viszont már ma meg lehet állapítani a legjobb iskolák, kollégiumok, ifjúsági szervezeti egységek tevékenysége alapján, hogy a kollektív életnek természetes törekvésévé válik a kapcsolatok kiszélesedése, a kölcsönös, termékeny együttműködési formák felhasználása a személyiség fejlesztése érdekében. Az iskolaközi, intézményközi kapcsolatok s a társadalmi tapasztalatok direkt felhalmozása a nevelőmunka világnézeti, politikai irányulását biztosítja.

A *gyakorlati szükségletek* vázlatos jelzése is érzékeltetheti, hogy a kutatók³ számára fontos kérdések eldöntését segítheti a rendszerelv alkalmazása. A kutatómunka a nevelési rendszer tanulmányozásával kettős szempontból is gazdagodik. Részben a nevelési rendszer struktúrájának feltárásához adhat hatékony metodológiai és metodikai segítséget. A sajátos vonások feltárása minden bizonnyal az alkotóelemek funkcióinak, például a tevékenységeknek, a magatartásformáló folyamatoknak és az irányítás–önirányítás mechanizmusainak jobb megértésével kecsegtet. Ugyanakkor a nevelőmunka rendszerének fejlesztését akadályozó tényezők elhárítása is csak tudományosan megalapozott állásfoglalás nyomán lehetséges. A nevelési folyamat belső ellentmondásai a rendszerelemzés eszközeivel a következő időben gyorsabban és hatékonyabban feltárhatókká válnak. Hiszen ezek az ellentmondások rendszerjellegűek. Így például az iskolai munka értékelése – sem a nevelők, sem a növendékek esetében – nem iktatható ki, ahogy azt a gyakorlat igazolta. Keresnünk kell a jobb értékelési módokat, de a követelmények növelése értékelő tevékenység nélkül nem képzelhető el. Ugyanígy bizonyítható, hogy a tanulók önállósága csak az állandóan, hagyományosan fejlesztett önálló feladatok megoldása útján érhető el.

Ellentmondás keletkezik, ha a pedagógiai irányítás diktatórikussá, türelmetlenné, a tanulói önállóságot csorbítva egyoldalú manipulációvá válik. A kutatások eredményeként, minden valószínűség szerint, az iskolai nevelés rendszerének belső tartalékait is sikerül a mainál jobban feltárni. Ez a kutatómetodikák gazdagítását is magával vonhatja a következőkben.

A kutatásmetodikai eszköztár fejlesztése kettős értelemben is jelentősnek tűnik. Az egyoldalú leíró (a pedagógiai kutatásokban természetesen nélkülözhetetlen) metodikák olyan elemzési eljárásokkal egészülhetnek ki, mint a rendszeranalízis, a modellképzés általános és speciális eljárásai, a strukturális és összehasonlító vizsgálatok eljárásai. Hiszen így a prognosztikai értéke megnő minden adatnak, s a sok tényező pedagógiai jelenségek mozgatórugóinak, törvényszerűségeinek feltárása is meggyorsulhat. Elsősorban vonatkozik ez a rendszerképző elemek, alrendszerek „feltérképezésére”, illetve a nevelőmunka általános modelljének kimunkálására. Ezzel együtt a kutatások széles lehetőséget kínálnak (a merev vagy sablonos átvétel helyett) a más területeken eljátszódó rendszerelemzés eredményeinek adaptálására is. Ezen a téren a nemzetközi és hazai kooperáció új útjai tárulkoznak fel, s azokkal élve a minőségi változás egész nevelési törekvésünket áthathatja az erősödő és folyamatos kutatások alapján.

2.

A nevelőmunka rendszerének fejlesztése a nevelés társadalmi követelményeinek alapján reális és reményteljes feladat. Az emberi tényező előtérbe kerülése napjainkban szembetűnő folyamat a társadalmi élet minden szférájában. Ezzel egyidejűleg növekszik a szocialista személyiség fejlesztésének tartalmi, szervezési és módszertani eljárásainak tárháza. Ebből viszont nem jutottunk arra a következtetésre, hogy a nevelőmunka tartalmi, szervezeti és módszertani hatásának mutatói automatikusan növekedni fognak. A legfrissebb tapasztalatok is azt bizonyítják, hogy a nevelőmunka rendszerének állandó tudatos fejlesztése nélkül a társadalom által nyújtott legjobb lehetőségek is kihasználatlanul maradnak. Vonatkozik ez az anyagi körülmények javítására, az eszmei-politikai hatás növelésére, a nevelést segítő társadalmi erők aktivizálására, vagy a különböző ellentmondások leküzdésére. A nevelőmunka rendszere csak a szocialista fejlődés követelményeinek állandó alkalmazásával töltheti be hivatását a szocialista személyiségformálás folyamatában.

A társadalmi követelmények szembesítésével egyidejűleg a *nevelőmunka rendszerének fejlesztése* során azokra a *sajátos vonásokra* kell tekintettel lennünk, amelyek az adott rendszert megkülönböztetik más rendszerektől. Milyen elemek képezik a nevelőmunka rendszerét? Melyek az állandó és változó tényezői ennek a rendszernek? Hogyan biztosítható egyáltalán az elemek rendszerre fejlesztése napjainkban a különböző nevelési intézmények keretei közt?

A nevelőmunka rendszerének ezen kérdéseire csak akkor válaszolhatunk, ha törekszünk elkerülni az elméleti és gyakorlati leegyszerűsítés veszélyeit, s a rendszer elemeinek csupán formális, tartalomtól elszakított összegezését. Így például az iskola hagyományos oktatási tevékenységét a nevelőmunka rendszerének fejlesztése érdekében döntő, de nem kizárólagos elemnek tekinthetjük. Az oktatás és a tanulás egy teljes tevékenységrendszer részeként fejleszthető értékének megfelelően, hiszen egyoldalú értelmezése az iskolai munkát beszűkíti, s elmosódnak a személyiségformálás céljai, az embernevelés teljes programja csorbát szenved. Hasonlóan egyoldalúsághoz vezet az ifjúsági szervezet hatásának favorizálása vagy a gyakorlati tevékenység során munkájának leegyszerűsítése az órán kívüli tevékenység néhány területére. A kollégiumi nevelőmunka rendszerének kiépítését veszélyeztetheti az iskolai tevékenység másolása, az öncélú paralelizmus. Gátolja a nevelőmunka rendszerének fejlesztését a tanulóközösség öntevékenységeinek, kezdeményezésének figyelmen kívül hagyása, a tanulók alkotó munkájának kis mértékű ösztönzése. Ez már a módszertani problémákat is előtérbe állítja, s felveti a nevelés módszertanának logikai követelményeit, gyakorlati szükségleteit is. Hiszen a nevelőmunka egyoldalúvá válik, s rendszerről aligha beszélhetünk, ha a metodikák rendszere helyett csupán véletlen eljárások, szervezési elvek halmozát találjuk. Elvetendőnek tartjuk ezért a rendszerépítés szempontjából a szélsőséges módszertani konceptusokat is („a módszer mindennél fontosabb”, vagy „a módszer az egyes nevelők dolga, fő a cél elérése s a feladat teljesítése”), mivel a meghatározott nevelési program és logika érvényesítését akadályozzák. A fenti problémák a gyakorlatban – óvodától az egyetemig – számos változatban élnek. Megoldásuk is sürgeti a nevelőmunka rendszerének állandó, mindenoldalú fejlesztését.

A nevelőmunka rendszere, véleményünk szerint, a személyiség nevelési programjának irányítási, szervezeti és módszertani elemeinek állandóan fejlődő, egységes intézményi komplexuma, amely sajátos közösségi rendszerek működésével biztosítja a nevelési célok realizálását. A szocialista nevelés közeli és távolabbi fejlesztése a nevelőmunka rendszerének, s nem csupán egyes részleteinek, az alkalmi hiányok pótlását igényeli. Az általunk jelzett s részleteiben még fel nem tárt rendszerfogalom abból indul ki, hogy a nevelőmunka intézményi komplexuma közvetlenül és közvetett módon (akár iskoláról, bentlakásos intézményről, akár a nevelés valamilyen tényezőjéről is van szó) *a szocialista nevelés célrendszerét* tekinti széles értelemben értékmérőnek. Ha most el is tekintünk ennek a gondolatnak a részletezésétől, utalnunk kell arra, hogy a célrendszer számos eleme készen rendelkezésre áll, pontosabban folyamatos fejlesztés állapotában van a nevelőmunka rendszeré-

hez mérten. Másfelől a célrendszer gazdagodik is a nevelőmunka rendszerének fejlesztési tapasztalataival, ha a célrendszerrel foglalkozó szaktudományok megfelelően támaszkodnak azokra. Így tehát a célrendszer fejlesztése szoros kapcsolatban áll a nevelőmunka rendszerének fejlesztésével, de ennél sokkal fontosabb, hogy a két rendszer szinkronja törvényszerűen biztosítja a nevelés hatékonyságának fokozását.

A nevelőmunka rendszere *a konkrét pedagógiai program* kimunkálására hivatott. A pedagógiai program megfogalmazása és megújítása a nevelőmunka rendszerének fejlesztését s fejlettségének értékelését direktebb eszközökkel szolgálja, mint a célrendszerrel való egybevetés. Ez természetesnek tűnik, hiszen egy-egy nevelési intézmény korcsoportra, neveltségi állapotra, intézményi feltételekre méretezett programja valóságosabb elemeket hivatott összefoglalni, mint a természeténél fogva absztraktabb és általánosabb cél és feladatmeghatározás. Számos ellentmondás leküzdéséhez vezethet ilyen pedagógiai program felvázolása, nagyobb időegységre történő kimunkálása. Hiszen a rendszer fejlődése nem képzelhető el rövid intervallum alatt. A közösségi szokásoknak, az egyéni magatartás mércéinek és a valóságos iskolai, kollégiumi hagyományok kialakításának alapját éppen a pedagógiai program különböző időtávra meghatározott elemei képezik. A pedagógiai program a nevelési-képzési idő alatt teljesítendő követelmények, tevékenységek és műveletek logikai egységéből áll, s legjobb nevelési intézményeink állandóan fejlesztik, kiegészítik a személyiség nevelésének szükségletei szerint. Az ilyen program a fejlesztés főbb tendenciáit, az intellektuális, erkölcsi, világnézeti és politikai hatások rendszerét, a hatások módszertani-művelleti rendjét jelöli. Feltárja a várható eredmények megszületésének feltételeit, s meghatározza az értékelés, a korrekció és a program megvalósításában érdekelt tényezők funkcióinak viszonylag teljes körét. Minél előbb a program, annál több lehetőséget biztosít az irányítás és vezetés a variánsok kidolgozására. Ez azt is jelenti, hogy az irányítás akkor hatékony, ha a rendszer lehetséges program-módosítására (s kevésbé a szüntelen átprogramozásra) rendezkedik be. Ez a tartalom megújítását, korrekcióját s a metodikai, eszközbeli változatok, az irányítási eljárások s feltételek dinamikus értelmezését igényeli minden intézményben.

Ilyen értelemben az *irányítási, szervezeti és metodikai* elemek a nevelőmunka rendszerének lényeges alkotó részei. Ahogy árt a nevelésnek ezeknek az elemeknek a túlzó központba állítása – ahogy erre a tapasztalatok utalnak –, ugyanolyan mértékben árt a hatékonyságnak az említett elemek elhanyagolása. A nevelőmunka rendszerének fejlesztése jelentős mértékben függ ezen elemek fejlesztésétől, a teljes rendszer részévé alakításától.

A nevelőmunka rendszere a *közösségek rendszerére épül*, s csak ezáltal képes a személyiség mindenoldalú, harmonikus fejlesztését szolgálni. A közösség nevelési funkciórendszere alapozza meg a személyiség ismeretszerzését, érintkezés módját, munkáját és mindenoldalú egyéni szükségleteinek kielégítését. A nevelőmunka rendszerében azért sem építhetünk egy-egy közösségi formációra, mert az ismeretszerzés és a társadalmi élethez szükséges tapasztalat, azaz a személyiség kapcsolata a társadalommal, a természettel és önmagával csak a jól szervezett, a személyiség aktív magatartására építő különböző típusú közösségek rendszer jellegű együttműködésével biztosítható. Így van ez minden nevelési programrész megoldása esetén, s ezt támasztják alá az intézményes (óvodától—egyetemig) nevelés hazai, nemzetközi tapasztalatai. A rendszerek működése, sajátos mechanizmusok feltárása még várat magára, de tapasztalatilag már le tudjuk írni a hatékony közösségi rendszerek fontosabb elemeit. A nevelőmunka rendszere a közösségek egyre teljesebb rendszer jellegű fejlesztését sürgeti, hiszen magának a nevelési folyamatnak is csak akkor lehetünk urai, ha a nevelőközösségek hatékonyságát biztosítjuk.

A szocialista neveléssel szemben támasztott követelmények a nevelőmunka rendszerének teljesebb kiépítését sürgetik. A nevelőiskola (de ugyanígy minden más nevelési jellegű társadalmi tényező, sőt a nem direkt neveléssel foglalkozó tényezők nevelőhatása is) csak akkor bontakozhat ki, ha a fontosabb rendszerelemeket komplex módon fejlesztjük. Az intenzív nevelőmunka *intenzív és komplex nevelési stratégiát* követel. Ez a politikai, gazdasági, művelődési és az állampolgári tudat fejlesztését szolgáló és igénylő társadalmi feladatok megoldásának is egyik kulcsa.

3.

A nevelőmunka rendszere a *hatékony pedagógiai irányítás és a belső fejlődés törvényei* alapján éri el a különböző fejlettségi szinteket. A közösségek rendszerére épülő nevelőmunka hatékonyságának s fejlettségének mérlegelése nem egyszerű „felmérést” igényel. Hiszen az egyes elemek mozgási tendenciái, a közvetlen és közvetett hatások (pedagógusközösség, ifjúsági mozgalom, a tanulók öntevékeny szervezetei, a környező társadalmi tényezők befolyása) csupán kis mennyiségben mérhetők. Inkább valóban a stratégia megvalósulásának fázisaira kell gondolnunk, mivel a több dimenziós nevelőmunka eredményei is inkább a stratégiailag megválasztott, pedagógiailag gondosan meghatározott *rendszermozgás* (és öntevékeny rendszerépítés) eredőkkel mérlegelhető. Természetesen az elmondottak a személyiség neveltségével kapcsolatban

is igaznak tűnnek. Most mégsem erre a komplex neveltségre, mint inkább a rendszer zavartalan, hatékony és egységes funkciórendszerére gondolunk.

A rendszer zavartalan funkcionálása, működésének hatékony (természetesen nem csupán egyenes vonalú, zökkenőmentes) kibontakozása érdekében napjainkban számos akadályt kell elhárítani. A fejlesztés szempontjából elsősorban a pedagógiai program, a személyiséggel kapcsolatos sajátos követelmények, műveletek és metodikák egységes átgondolását sürgethetjük. Ez a döntő, s a rendszer belső ellentmondásait, külső zavaró elemeit is leküzdeni képes közösségi formációk megerősítésével, megújításával, helyenként átalakításával lehet eredményes. Ugyanígy az elméleti alapokat meg kell szereznie minden nevelőnek, ifjúsági vezetőnek, a nevelőmunkát irányítóknak. Megfontolandó az a nemzetközi tapasztalat is, amely iskolai szervezőket, a nevelőmunka sajátos területére pedig „szakos”, speciális képzésben részesülőket állít (klubvezető, könyvtáros, iskolapszichológus, kollégiumi „szakosok”, közművelődési szakértők) a megfelelő helyekre. Ma az irányítás megköveteli a gazdálkodás mellett s a belső tartalékok képzésével együtt a rendszer egészére kiható tervező-szervező tevékenység megújítását „fentről” lentig. Ennek a műveletsornak az átgondolt programozása maga is tudományos-elméleti, szervező-propagandista és távlatokat nyitó összhatást feltételez.

A szocialista nevelőiskola,⁴ szorosan a többi nevelési tényezővel, az ismeretek permanens elsajátításával *együtt* olyan távlatokat nyit a személyiség fejlesztésében, amelyek csak a szocialista társadalmi viszonyok alapján valósíthatók meg. Az önálló pedagógiai program, önálló, vonzó iskolai hagyományok, közösségi élmények és szocialista életmód megszervezése ma nem lehet néhány elszánt nevelő vállalkozó kedvének függvénye. A növekvő szükségletek, társadalmi motiváció hatása a személyiség kiteljesedését sejtetik. Ehhez megfelelő elméleti, tárgyi és személyi felkészítést kell elérni a nevelőmunka rendszeréért felelős szervekben. Megtérül ez a „felhalmozás”, s visszatérül a következő évek hatékony nevelőmunkájának eredményeiben.

Jegyzetek

¹ *Aczél György*: A szabadság jelene, jövője a szocializmus. Kossuth Kiadó, Budapest, 1977.

Hermann István: A mai kultúra problémái. Kossuth Kiadó, Budapest, 1974.

Ilku Pál: Korszerű nevelés – szocialista ember. Tankönyvkiadó, Budapest, 1972.

Kádár János: A fejlett szocialista társadalom építésének útján. Kossuth Kiadó, Budapest, 1975.

² *Makarenko, A. Sz.*: A nevelés módszerei. Művei 5. kötet. Akadémiai Kiadó – Tankönyvkiadó, 1955. 97–120. o.

Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1966, 443–467. o.

Szokoloszy István: A szocialista pedagógia „logikája” Makarenko műveiben. Válogatott tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1972. 152–181. o.

³ *Csepeli György–Hegedűs T. András–Kozma Tamás*: Az oktatásügyi szervezeten kutatás lehetőségei. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.

Erziehungs- und Unterrichtsmethoden in der sozialistischen Schule. Berlin, 1977. (Akademie der P. W. der DDR).

Koroljov, F. F.: A rendszerelv pedagógiai alkalmazásának lehetőségei. (Oroszul.) – Problemü teorii voszpitanija I–II. (A nevelélmélet problémái.) Moszkva, 1974. I. 209–222. o.

Kurakin, A. T.: A rendszerelv a nevelés elméletében. (Oroszul.) – Problemü teorii voszpitanija. (A nevelélmélet problémái.) Moszkva, 1974. I. 223–235. o.

Lewin, A.: A nevelés pedagógiai rendszerének kutatása közben. – Nemzetközi Rendszerelméleti Szeminárium, Varsó–Mondralin, 1976. 1–16. o. (kézirat)

Novikova, L. I.: A gyermekközösség és a komplex pedagógiai hatások a nevelési folyamat szerkezetében. (Oroszul.) – O szisztjemah i szisztjemnosztyi. (A rendszerről és rendszereszerűségről.) Moszkva, 1976. 129–138. o.

Szisztjema na vzpitatel'nata rabota „Naradna proszveta”. Szofija, 1976. (Bolgárlul.)

Szisztjemnűje issledovenija (Évenként megjelenő elméleti folyóirat). Moszkva (Oroszul.)

⁴ Az iskola mint rendszer tartalmi elemzéséhez s az iskolai tevékenység egyes kérdéseinek vizsgálatához hasznos szempontokat adnak a következőkben is az alábbi művek:

Bernáth József: Iskola és önnevelés („Korszerű nevelés” sorozat)

Gáspár László: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977.

Horváth Lajos–Petríkás Árpád: A rendszerelv alkalmazásának elméleti és gyakorlati problémáiról. 1–16. o. (Kézirat, vitaanyag.)

Horváth Márton: A köznevelés fejlesztésének néhány elméleti problémája. Magyar Pedagógia, 1977/3–4. 332–335. o.

Köpeczi Béla: Az iskola szerepe a társadalmi tudat formálásában. Magyar Pedagógia, 1977/3–4. 335–343. o.

Ligetiné Verebely Anna–Mihály Ottó–Vajó Péter: Alapelvek a köznevelési rendszer távlati fejlesztési koncepciójának kialakításához. Magyar Pedagógia, 1975/3.

Mihály Ottó: A nevelélmélet fejlesztésének metodológiai kérdései. (Lásd e kötetben, 9–27. o.)

A SZEMÉLYISÉG ERKÖLCSI SAJÁTOSSÁGAINAK ÖSSZEFÜGGÉSEI ÉS AZ ERKÖLCSI FEJLETTSÉG VIZSGÁLATÁNAK KUTATÁSMÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

Komoly elvi – metodológiai előrelépésnek lehetünk tanúi napjainkban a szocialista pedagógia elméletében, amely előrelépés a gyakorlat megújulásának, minőségi átalakulásának ígéretét is magában hordozza. Ez az előrelépés a külső és belső, személyiségbeli és környezeti tényezők dialektikus kölcsönhatásban történő szemléletét, kölcsönhatásban való vizsgálatát és a nevelési folyamatnak e két tényező interakciói alapján történő megszervezésére törekvést jelent.

Mindezzel kapcsolatban felvetődhet a kérdés, hogy a személyiség és a környezet kölcsönhatásban történő szemlélete nem volt-e elszakíthatatlan ismérve a szocialista pedagógiának megszületése pillanatától fogva? Erre azt válaszolhatjuk, hogy mint célkitűzés, mint törekvéseink orientáló alapelve jelen volt, teljes értékű megvalósításához azonban tudományterületünk, s ezzel együtt gyakorlatunk csak jelenlegi fejlettségi szintjén tudja megteremteni a feltételeket. A társadalmi és tudományos továbbfejlődés biztosítása egyben parancsolóan meg is követeli ennek a szemléletmódnak a nevelés egészét meghatározó érvényesítését.

A fentieket alátámasztják azok a neveléstörténeti és elméleti elemzések, amelyek kimutatják, hogy N. K. Krupszkaja és A. Sz. Makarenko munkássága megfelelő kiindulópontot kínált a személyiségfejlődés szubjektív tényezőinek tervszerű és célirányos számbavételéhez, valamint ezen tényezőknek a nevelési folyamatba történő gazdaságos bekapcsolásához. Ezek a lehetőségek azonban kihasználatlanul maradtak, a nevelési folyamatra vonatkozó elképzelések aszimmetrikussá váltak, amennyiben elsősorban a környezeti tényezők, mindenekelőtt a környezet elvárásai töltötték be a nevelési folyamat egyedüli meghatározó faktorának szerepét. Az ilyen egyoldalúságból származó hátrányok felismerésének, a nevelés jelenségvilágában érvényesülő törvényszerűségek elemzéseinek eredményeképpen a szocialista pedagógia jelenlegi fejlettségi szintjére egy olyan dialektikus szemléletmódot tekinthetünk jellem-

zőnek, miszerint „a külső ráhatások egész rendszere csak a gyermek sajátosságai és egyéni tulajdonságai által egyéni értelmezést kapva fejt ki nevelő hatását”.¹

Természetesen ennek az orientáló jelentőségű általános szemléletmódnak vannak következményei minden nevelési feladat megoldására, így az erkölcsi nevelésre is. Az erkölcsi nevelésre konkretizálva e konzekvenciákat azt mondhatjuk, hogy ennek a nevelési feladatnak a megoldásában a hibátlan tudományos logika csak akkor érvényesíthető, ha a növendékek erkölcsi formálásának folyamatát a külső tényezőknek és a személyiség szubjektív világát meghatározó törvényszerűségeknek az összehangolásával szervezzük meg.²

Ennek érdekében természetesen folyamatosan vizsgálni kell a személyiség erkölcsi-társadalmi fejlődéstörvényeit azok jelenleginél mélyebb megismerése céljából, s ezek a megfontolások állítják a figyelem és a kutatómunka előterébe a személyiség erkölcsi komponenseit s a köztük levő kölcsönhatások rendszerét is.

A személyiség erkölcsi sajátosságainak értelmezése

Az erkölcsi sajátosságok összefüggéseinek, kölcsönhatásának és személyiségbeli funkcióinak elemzése nyilvánvalóan előfeltételezi magának az „erkölcsi sajátosság” fogalmának tisztázását, annak feltárását, hogy ez a fogalom lényegében milyen személyiségbeli képződményt vagy képződményeket takar.

Ezzel kapcsolatban a szakirodalomban megfogalmazott álláspontok és kutatási eredmények két rétegét különböztethetjük meg. Az egyik réteg az, amelyik az erkölcsi sajátosságok genezisére vonatkozik, a másik ezek pedagógiai-pszichológiai természetét igyekszik mélyebben megragadni.

Az *erkölcsi sajátosságok genezisé*t illetően a nemzetközi szakirodalomban szinte teljes egyetértés tapasztalható, s ennek a problémának a lényege tisztázottnak tekinthető. Eszerint a szocialista és a polgári szakirodalom álláspontja is megegyezik a tekintetben, hogy az erkölcsi sajátosságok, a személyiség erkölcsi komponensei a *társadalom elvárásainak, értékeinek interiorizációja révén alakulnak ki*, vagyis ezek a személyiségvonások a társadalom egésze vagy egy része elvárásainak személyiségbeli reprezentációi.³ Ennek megfelelően a személyiség erkölcsi-társadalmi fejlettsége attól függ, hogy milyen minőségű és mennyire kiterjedt normarendszer vált sajátjává, s ez a normarendszer milyen szilárdan épült be a személyiségbe. Tehát „a fejlett

személyiséget a saját nézetek és viszonyok, saját erkölcsi követelmények és értékek megléte jellemzi, ez teszi lehetővé döntéseinek és viselkedésének hozzávetőleges önállóságát, függetlenül a környezet alkalmanként változó befolyásától.”⁴

Az eddigiektől eltérően a szakirodalomban rendkívül nagyok a felfogásbeli különbségek a *személyiség erkölcsi sajátosságainak pedagógiai-pszichológiai természetéről*, mibenlétéről. Ezeket a sajátosságokat nem csupán a szocialista és polgári szakirodalom értelmezi különbözőképpen, de a polgári pedagógia és pszichológia egyes irányzatai is.

A főbb polgári pszichológiai és a hozzájuk kapcsolódó pedagógiai irányzatok mindegyike sajátos és önálló értelmezését adja a személyiség erkölcsi komponenseinek, azaz önálló koncepcióval rendelkezik ebben a vonatkozásban a pszichoanalízis, az intellektuális irányzat és a behaviorizmus is.

A *pszichoanalízis* irányzata a személyiség erkölcsi sajátosságait *érzelmi természetűnek* tekinti, s a „lelkiismeretben” és „bűntudatban” jelöli meg legfőbb megnyilvánulási formáit. Ezek a sajátosságok közelebbről egy *érzelmi jellegű morális kritériumrendszer* kialakulását jelentik a személyiségben belül, aminek létrejötté a személyi környezet, mindenekelőtt a szülők érzelmi megnyilvánulásai, reagálásaival történő azonosulásnak köszönhető. Ez az érzelmi jellegű erkölcsi kritériumrendszer, kialakulása után a személyi környezetben tapasztalt mintáknak megfelelően irányítja a magatartást és tevékenységet.

A pszichoanalízissel szemben az *intellektuális* irányzat képviselői, J. Piaget és követői, mindenekelőtt L. Kohlberg a személyiség erkölcsi-társadalmi érettségét meghatározó legfőbb sajátosságnak a személyiségben *intellektuális úton kialakult, általánosított magatartási sémát* tekintik, s ezt úgy értelmezik, mint a szubjektum generalizálódott reagálási módját meghatározott típusú élethelyzetekkel kapcsolatban, amely reagálási mód mindig aktualizálódik, amikor az egyén hasonló szituációba kerül. Ennek a személyiségkomponensnek a sajátosságaihoz tartozik, hogy fejlődése párhuzamosan halad a személyiség intellektuális fejlődésével, s kialakulásának egyik, bár nem egyetlen feltétele az *erkölcsi normák megismerése*.

A *behaviorista* koncepció ugyancsak önálló jellegzetességet mutat, amikor a *beidegzéses alapon kialakult és megszilárdult viselkedésformákat* tekinti a személyiség erkölcsi-társadalmi fejlettségét meghatározó tényezőnek. W. Mischel ezeknek a viselkedésformáknak a kialakulásában a környezet stimuláló (jutalmazó-büntető) hatásainak tulajdonít döntő szerepet, amelyek nyomán végbemegy a különböző viselkedésformák szelekciója, illetve megerősödése.⁵

Ennek a rövid áttekintésnek az alapján is látható, hogy a polgári pedagógia és pszichológia főbb irányzatai nagyon eltérő módon ítélik meg a személyiség erkölcsi sajátosságainak lényegét, természetét. Közös vonásuk a különböző koncepcióknak az, hogy feltételezik a személyiség erkölcsi-társadalmi jellegzetességeit, fejlettségét meghatározó olyan komponens létét, amely az erkölcsi-társadalmi normák interiorizációja útján alakul ki. Mindezek után is meg kell azonban állapítanunk, hogy a személyiség erkölcsi sajátosságainak pedagógiai-pszichológiai természete és funkciója további magyarázatra szorul, mivel ezzel kapcsolatban távolról sem tekinthető minden részlet tisztázottnak, annak ellenére, hogy ilyen igények a pedagógia oldaláról egyre intenzívebben jelentkeznek.

Ezek az igények indították a *szocialista pedagógiát* és pszichológiát is a személyiség erkölcsi sajátosságainak intenzív vizsgálatára. Az ezen a területen megfogalmazódott kutatási eredmények több koncepcióban, a *beállítódás-elméletben*, az *irányultság-elméletben*, az *erkölcsi szilárdság elméletében*, illetve az A. Kossakowski nevével fémjelezhető *normainteriorizációs elmélet* keretében kerültek integrálásra.

Ezek a koncepciók az utóbbi években fokozatosan közeledtek egymáshoz a személyiség erkölcsi, társadalmi sajátosságainak értelmezésében, s felfogásuk az alapkérdésekben meglehetősen egységesnek tekinthető. Ami mármost a szocialista pedagógiát és pszichológiát illeti, meglehetősen általános az a nézet, hogy a személyiség erkölcsi-társadalmi fejlettségét meghatározó legfőbb személyiségkomponens nem más, mint a *szubjektum magas rendű szükségletrendszere*, amely az erkölcsi-társadalmi normák interiorizációja útján jön létre és formálódik. Ezeken a szükségleteken alapulnak azok a mély folyamatok, amelyeknek eredményeképpen a személyiség szociális sajátosságai és tulajdonságai kialakulnak, és amelyek aktivitását és fejlődését irányítják.⁶ Ez a szubjektív szükségletrendszer, pedagógiai-pszichológiai természetét tekintve, egy magatartási-tevékenységbeli programnak fogható fel. A komplex program elemei pedig az egyes szükségletek, amelyek tartalmazzák az általuk reprezentált normákban foglalt művelleti egységeket – hiszen minden norma valamilyen magatartásformával kapcsolatos elvárást fogalmaz meg –, s egyben tartalmazzák ezek a szükségletek az általuk hordozott programrészletek végrehajtásához szükséges energiatöltést, impulzust is.

Ennek a személyiségbeli, magatartási-tevékenységbeli programnak a léte széles körű vizsgálatok alapján több oldalról is megerősítést nyert, s megfogalmazódott, hogy az ezt felépítő belső cselekvédiszpozíciókat funkcionális „tevékenységminták”-ként kell értelmezni. Ezek úgy keletkeznek, hogy az eredetileg külsőleg adott, kifejtett magatartásminták és az azokra orientált

külső, kifejtett cselekvések, beleértve az eredetileg külső pedagógiai regulációs formákat, belsővé válnak, azaz áttevődnek a szubjektumba, redukálódnak, generalizálódnak, automatizálódnak és megszilárdulnak. Ezek az embert egyre inkább képessé teszik arra, hogy tevékenységét önállóan, belülről szabályozza.⁷

A szocialista pedagógia és pszichológia széles körben elterjedt felfogása szerint tehát a szubjektum legfőbb erkölcsi sajátossága a személyiségbe beépült magasrendű szükségletrendszer, amely az egyén szociális arculatát, valamint erkölcsi-társadalmi aktivitásának színvonalát meghatározza. Kérdés azonban, hogy emellett az erkölcsi sajátosságok kategóriájába még milyen személyiségbeli képződmények sorolhatók, vagyis más személyiségkomponensek szerepet játszanak-e az individuum erkölcsi-társadalmi fejlettségének, aktivitásának meghatározásában, vagy nem?

Erre a kérdésre igennel válaszolhatunk, ugyanis több kutatási eredmény arra utal, hogy a *szükségletrendszeren* mint központi jelentőségű ösztönző-reguláló sajátosságon túl, kiegészítő szerepet töltenek be az erkölcsi-társadalmi aktivitás és fejlettség meghatározásában a személyiség *megismerő-orientációs*, valamint *kivitelező-végrehajtó* sajátosságai is.⁸ Ez lényegében a nemzetközi szakirodalomban elemzett intellektuális-tudatosságbeli tényezőknél, valamint a beidegzés alapon megszilárdult magatartásformáknál a személyiség erkölcsi sajátosságaiként történő elismerését jelenti.

Ami azonban az érzelmeket illeti, azoknak mint pszichikus jelenségeknek a léte természetesen nem kétséges, de mint a személyiség és a magatartás erkölcsi fejlettségét meghatározó determinánsokat, mint a személyiség erkölcsi komponenseit, a szocialista pedagógiai és pszichológiai szakirodalom egyre gyakrabban hagyja figyelmen kívül, és ugyanez tapasztalható az újabb polgári szakirodalomban is.⁹ Az érzelmet újabban mint a környezet tükröződésének élményi kísérőjelenségét értelmezik, amely attól függően kap pozitív vagy negatív, kellemes vagy kellemetlen jelleget, hogy a tükrözött környezeti elemek milyen viszonyban állnak szükségletrendszerünkkel.¹⁰

E felfogásnak megfelelően meggyőzőnek tűnik, hogy az egyén akkor él át negatív érzelmi állapotot, s abban az esetben tartja kellemetlennek vagy lehangolóknak az adott szituációt vagy személyi környezetet, ha valamelyik szükségletének kielégítése akadályozva van, s megfordítva: meglevő szükségletek kielégítése kellemes, pozitív érzelmi kísérőjelenségeket indukál.

Eszerint tehát az érzelem léte mint élményi kísérőjelenségé, nem vonható kétségbe, de meggyőző elemzések alapján nem is sorolható a személyiség erkölcsi-társadalmi fejlettségét meghatározó sajátosságok közé.

Végül is megállapíthatjuk, hogy a személyiség erkölcsi sajátosságai a társadalmi normák interiorizációja eredményeképpen alakulnak ki, az erköl-

csi-társadalmi aktivitás determinánsaiként funkcionálnak, s mai ismereteink szerint a személyiség magas rendű szükségletrendszere, erkölcsi-társadalmi tudatossága, valamint beidegzett erkölcsi-társadalmi magatartásformái érten-dők az erkölcsi sajátosságok fogalmán.

Mindez természetesen nem csupán elméleti jelentőségű kérdés, hanem több gyakorlati következtetés alapjául szolgál. Támpontot ad a nevelés cél- és eszközrendszerének kidolgozásához a fejlesztendő személyiségjegyek és azok formálási lehetőségeinek meghatározásával; a személyiség erkölcsi sajátosságai-nak ismerete egyben kritériumokat is szolgáltat számunkra az erkölcsi-társadalmi fejlettség, a neveltségi szint megítéléséhez, az erkölcsi-társadalmi fejlődés folyamatának nyomon követéséhez, törvényszerűségeinek elemzésé-hez.

Meg kell azonban jegyezni, hogy az erkölcsi sajátosságok meghatározása önmagában nem ad elegendő alapot az erkölcsi neveléssel kapcsolatos pedagó-giai teendők részletes kidolgozásához. Ehhez az említett sajátosságok össze-függéseinek mélyebb megismerése is szükséges.

A személyiség erkölcsi sajátosságainak összefüggései

A személyiség egyes komponensei, szerkezeti elemei, természetesen a külön-böző erkölcsi sajátosságok is szoros egységbe integráltan léteznek és funkció-nálnak, egymással kölcsönhatásban állnak. Ez a felfogás általában jellemző a korszerű személyiségértelmezésre, a dialektikus-strukturális szemléletű marx-ista személyiségelméletnek pedig elszakíthatatlan ismérve.

Kérdés ezek után, hogy mit kell értenünk az erkölcsi sajátosságok összefüggé-sén, és kölcsönhatásaik milyen területen és milyen formában realizálódnak?

Mint az egyes erkölcsi sajátosságok elemzésénél látható volt, a különböző komponensek kiemelése és előtérbe állítása a nemzetközi szakirodalomban általában magatartásreguláló szerepük alapján történik. Ez az álláspont a szocialista pedagógiára és pszichológiára még inkább jellemző, mivel ott a pszichikus sajátosságok úgy kerülnek értelmezésre, mint az aktivitás tudatos regulációjának pszichés komponensei, s a marxista személyiségelmélet a személyiségkomponenseket konzekvensen a társadalmi aktivitás szabályozásá-ban betöltött szerepük alapján értékeli és osztályozza.¹¹ Ebből kiindulva feltehetően megengedhető az a következtetés, hogy a személyiség erkölcsi sajátosságainak összefüggései az erkölcsi-társadalmi aktivitás szabályozásában betöltött funkciójuk területén keresendők, s kölcsönhatásaikon e szabályozó szerepnek a támogatása, erősítése vagy gyengítése értendő.

A különböző személyiségkomponensek magatartásszabályozó szerepét a szocialista pedagógia és pszichológia, fejlesztésközpontú beállítódásának megfelelően, kutatásainak középponti kérdéseként kezeli, s ebben a vonatkozásban jó néhány törvényszerűséget regisztrál. Az eddigi eredmények alapján az a felfogás vált meglehetősen általánossá, hogy a személyiség erkölcsi sajátosságai közül a *szükségletrendszer* tekinthető az erkölcsi-társadalmi magatartás szabályozásában és formálásában a központi tényezőnek, s ez a központi helyzet indokolja a rá irányuló kutatómunka egyre fokozódó intenzitását is.¹²

Ennek a sokirányú – az irányultság-elmélet, beállítódás-elmélet, erkölcsi szilárdság elmélete, normainteriorizációs elmélet keretében folyó – kutatómunkának az eredményeképpen került sor a *beállító tükrözés* törvényszerűségének megfogalmazására, amely metodológiai alapul kínálkozik az erkölcsi sajátosságok közti összefüggések elemzéséhez is.

A beállító tükrözés törvényszerűsége azt a pszichológiai felismerést fejleszti tovább, hogy környezetünk soha nem mint objektív magábanvaló jelenik meg számunkra, hanem mindig szubjektívtan, szükségleteink viszonyában, mivel a valóság a személyiség szükségletrendszerén keresztül tükröződik. Ez a tükröződés az élet első pillanatától az utolsóig tart, ami a szükségletrendszer aktivitást reguláló szerepének generalizáltságát húzza alá.¹³

A *beállító tükrözés* olyan módon szab meghatározott irányt az aktivitásnak, hogy a mindenkori szituációnak a szükségletrendszeren keresztül történő tükröződése a személyiség egészére kiterjedő változást eredményez, ami a szubjektum sajátos szervezésében, a kivitelező faktor mozgósításában, a megfelelő irányú aktivitással kapcsolatos készenlét szervezésében, az összszemélyiség ilyen irányú beállításában áll. Ilyen módon a személyiség szelektív módon beállítódik a környezet bizonyos elemeivel kapcsolatos pozitív vagy negatív magatartásra, illetve passzivitásra, a szükségletrendszerben foglalt szükségleteknek mint tükröző elemeknek a tartalmától és funkcióképességétől függően.

Végző soron tehát a marxista személyiségelmélet alapján úgy magyarázható a szükségletrendszer és az aktivitás irányultságának összefüggése, hogy a társadalmilag értékes, viszonylag szilárd aktivitási irány kialakulása attól függ, hogy vannak-e a szükségletrendszerben értékes domináns szükségletek. Ha igen, akkor ezek fogják meghatározni a beállító tükrözés alakulását, vagyis ezek, lévén az ösztönzőrendszernek konstans módon domináns elemei, a környezet és a cselekvési helyzetek szakadatlan változásai ellenére az adott szituációban lehetséges, társadalmi értelemben pozitív cselekvések végrehaj-

tása felé orientálják a személyiséget. Mindez abból következik, hogy a személyiség ösztönzőrendszerének mint tükröző szisztémának a minőségét főlérendelt helyzetük folytán a domináns szükségletek határozzák meg. Ugyanis ezeknek a szükségleteknek domináns szerephez jutása, megerősödése azzal a fontos *minőségi változással jár a személyiségben*, hogy az alárendelt szükségletek, ösztönző–reguláló sajátosságait tekintve, átalakulnak a domináns szükségletet támogató faktorokká.¹⁴ Tehát a személyiség szükségletei meghatározott irányultsággal rendelkező, szilárd szerkezetű és tartalmú tükröző rendszert alkotnak, amely meghatározza mind a beállító tükrözés, mind pedig a társadalmi aktivitás minőségét.

Ha azonban a szükségletrendszer diffúz, rendezetlen, vagyis benne különböző minőségű szükségletek azonosan funkcióképes állapotban vannak jelen, akkor a konstans szerkezettel nem bíró szükségletrendszer pillanatnyi állapotától függően, másként és másként tükrözve a cselekvési helyzetet, más és más szükséglet jut magatartásmeghatározó szerephez, s ennek következtében az aktivitás irányultsága a situációval együtt változó, következetlen jellegű lesz. Ez természetesen a társadalmi aktivitás regulációjának hiányos, fejletlen voltát jelzi.

A fentiek szerint a személyiség erkölcsi-társadalmi fejlettségének kritériumaiként a *szükségletrendszer tartalmának társadalmi értelemben vett fejlettsége, hierarchikus organizációjának kialakulása*, és mindezek eredményeképpen az aktivitás *társadalmi irányultsága* fogalmazható meg.

Az *alacsony neveltségi szintre* a rendezetlen, diffúz szükségletek, a társadalmi elvárásoknak megfelelő szükségletek dominanciájának hiánya, s ennek következtében az ellentmondásos, szituatív magatartás, a személyiség kivitelező lehetőségeinek társadalmi értelemben periférikus felhasználása jellemző (1. ábra).

A pedagógiai értelemben vett *fejlett személyiség* esetében a hierarchizált szükségletrendszer domináns elemei társadalmilag értékes szükségletek, amelyek gyakran jutnak magatartásmeghatározó szerephez, és ezért a nagy gyakorisággal végrehajtott, azonos társadalmi minőségű akciók a személyiség egész aktivitásának társadalmilag értékes irányultságot kölcsönöznek (2. ábra).

A kérdés ezek után az, hogy a magatartásszabályozás mechanizmusában, s ezzel együtt a személyiség erkölcsi-társadalmi fejlettségének meghatározásában a szükségleteken kívül a másik két erkölcsi sajátosság, az erkölcsi-társadalmi tudatosság és a beidegzett magasrendű magatartásformák milyen szerepet töltenek be? Ennek a kérdésnek megválaszolása érdekében folynak végső soron azok a kutatások, amelyek a különböző erkölcsi sajátosságok összefüggéseinek feltárására irányulnak.

A legrégebbi kutatási témának tekinthető a *tudatosság és magatartás* közti kapcsolatok kérdése. Számtalan vizsgálatot végeznek ma is ebben a problémakörben, a kérdés azonban máig sincs lezárva. Az ezzel kapcsolatos kutatási eredmények ellentmondásosságát és a probléma lezáratlanságát jól jelzi L. Kohlberg megállapítása, aki szerint az ember nem tudja követni a morális elveket, ha nem érti őket, azonban ezen elvek megismerése nem feltétlenül jelenti azt, hogy cselekvései azoknak megfeleljenek.¹⁵

Az utóbbi időben került előtérbe a magasrendű *szükségleti-motivációs rendszer* és a *magatartás* kapcsolatának kutatása, különösen a szocialista pedagógiai és pszichológiai szakirodalomban.¹⁶ Ezek a vizsgálatok azonban részben laboratóriumi körülmények között szerveződtek, illetve kis létszámú minta monografikus elemzésén alapulnak, s általánosítható törvényszerűségek megfogalmazása helyett elsősorban a továbblépés szükségességét jelző hipotézisekhez vezettek.

Mindez indokoltá teszi a jelzett erkölcsi sajátosságok összefüggéseinek további elemzését, s ez igazolja az általunk végzett vizsgálatok létjogosultságát is.

Az erkölcsi sajátosságok összefüggéseinek vizsgálata

Az erkölcsi sajátosságok összefüggéseinek vizsgálatát az MTA PKCs Nevelésméleti Osztályának, valamint az ELTE BK Pedagógiai Tanszékének együttműködésével végeztük az 1974–75-ös tanévben, s kiterjedt a teljes 6–8. osztályos népesség 2,1%-ára, összesen 8069 tanulóra.

Az adatfelvétel során 6770 tanulóról gyűjtöttünk feldolgozható vizsgálati anyagot, s az alábbiakban a témánkkal kapcsolatos eredmények egy részét ismertetjük.

A vizsgálat keretében a minta mindhárom eddig elemzett erkölcsi sajátosságára gyűjtöttünk adatokat, vagyis az erkölcsi-társadalmi szükségletrendszert, az erkölcsi tudatosság színvonalát és a magatartás jellemzőit is elemeztük és összehasonlítottuk.

Az erkölcsi-társadalmi szükségletrendszer vizsgálatára egy általunk kidolgozott és standardizált, motívumvariációkkal összekapcsolt feladatsort, a tudatosság minősítésére differenciációs és konkretizációs feladatokból álló feladatlapot, a magatartás elemzésére pedig kötött szempontú osztályfőnöki jellemzést alkalmaztunk.¹⁷

A mintát motivációs–szükségleti jellemzői alapján csoportosítottuk, s az egyes kategóriák tudatosságbeli és magatartási sajátosságai alapján próbáltunk

következtetni a személyiség erkölcsi-társadalmi komponenseinek összefüggéseire, kölcsönhatásaira (1. táblázat).

A *motivációs–szükségleti* rendszer erkölcsi-társadalmi fejlettségétől függően a tanulók három jellegzetes kategóriáját emeltük ki:

- a *kollektív-társadalmi irányultságú* tanulói réteget, amelyet a fentiekben kifejtetteknek megfelelően jól hierarchizált magasrendű szükségletrendszer jellemez, szükségletrendszerének domináns elemei társadalmilag értékes szükségletek, s amely réteg ennek megfelelően nagyfokú pozitív érzékenységet mutat a társadalmi elvárásokkal kapcsolatban (a táblázatban 1-el jelölve);
- a *kialakulatlan irányultságú* kategóriát, amelynek szükségletei rendezetlenek, akiknél nem alakult ki a társadalmi elvárásoknak megfelelő szükségletek dominanciája, s akik ebből következően meglehetősen eltérő erkölcsi-társadalmi értékű reagálásokra mutatnak hajlandóságot, vagyis egész személyiségükre a labilitás a legjellemzőbb (a táblázatban 2-vel jelölve);
- a *személyi irányultságú* réteget, amely ugyan hierarchizált szükségletrendszerrel rendelkezik, de szükségletrendszerében nem az erkölcsi-társadalmi elvárásoknak megfelelő szükségletek dominálnak, hanem a személyes, egyéni érdekeket kifejező szükségletek. Ezért az ide sorolható tanulók erős érzékenységet mutatnak saját előnyeik biztosítására (a táblázatban 3-mal jelölve).

Az *erkölcsi-társadalmi tudatosság* fejlettségi szintjét két mutató, a fogalmi- és normaismeret, valamint az ítélőképesség, anticipációs képesség és összefüggéslátás teljesítményadatai alapján minősítettük.

A *magatartás* minőségi jellegzetességeinek három csoportját különítettük el, s ennek megfelelően önállóan szerepeltettük a társadalom és a szűkebb iskolai közösség életével kapcsolatos magatartási jellemzőket, a társakkal kapcsolatos magatartási jellemzőket és a felnőttekkel és nevelőkkel kapcsolatos magatartási jegyeket.

A táblázatban a különböző motivációs fejlettségi szinten álló tanulói rétegek tudatosságbeli és magatartási sajátosságait az U-próba alapján adtuk meg, amely az egyes rétegek és a teljes minta átlaga közti eltérés mértékét fejezi ki, s 2-es érték esetén ilyen nagy mintánál már szignifikáns különbséget jelez, mind a teljes minta és a különböző rétegek, mind az egyes rétegek között.

Amint az adatok mutatják, a szükségletrendszer és a tudatosság fejlettsége között levő összefüggések lényege úgy foglalható össze, hogy a legfejlettebb motivációs kategóriában a tudatossági színvonal is a legfejlettebb, míg a 3.

1. táblázat

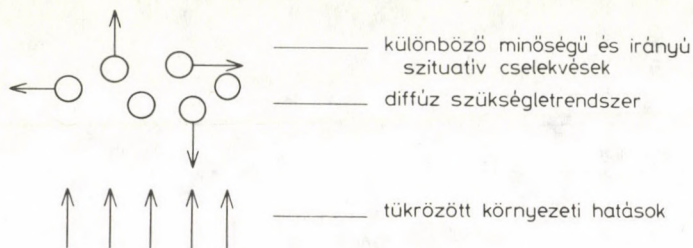
A szükségletrendszer, az erkölcsi-társadalmi tudatosság és a magatartás összefüggéseit mutató adatok

Motivációs kategóriák	Tudatosságbeli fejlettség		Magatartási sajátosságok		
	fogalmi- és normaismeret U-próba	ítélőképesség, anticipációs képesség és összefüggéslátás U-próba	a társadalom és az iskolai közösség életével kapcsolatban U-próba	a társakkal kapcsolatban U-próba	a felnőttekkel kapcsolatban U-próba
1.	0,66	0,92.	1,23	2,32	1,93
2.	-0,32	0,89	-1,90	-2,79	-3,49
3.	-1,05	-2,94.	2,89	2,36	3,10

motivációs kategória esetén szignifikánsan negatív irányú tudatosságbeli eltérés jelentkezik az átlaghoz viszonyítva, s ez az eltérés különösen jelentős mértékű az ítélőképesség, anticipációs képesség és az összefüggéslátás területén, jelezve ennek a tudatosságbeli komponensnek a különleges szerepét a személyiség fejlődésében. Közelebből azt jelzi, hogy az egyéni irányultság kialakulásában a különböző tényezők között az egyik kimutathatóan az alacsony tudatosságbeli színvonal, s a fejletlen tudatosság mögött nagy gyakorisággal húzódik meg erkölcsi-társadalmi értelemben értéktelen ösztönzőrendszer.

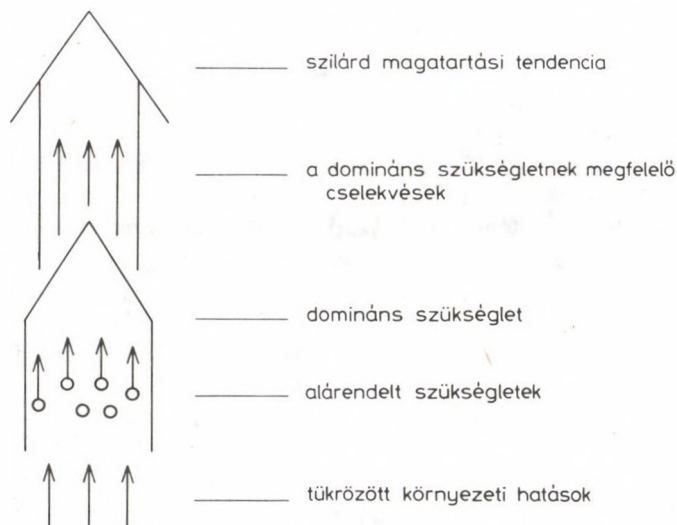
Ha mindezek mellett figyelembe vesszük az 1. és 3. motivációs kategória között az ítélőképesség, anticipációs képesség és összefüggéslátás tekintetében látható szignifikáns különbséget, egyértelműen megfogalmazhatónak látszik, hogy nevelőmunkánkban célszerű az erkölcsi-társadalmi fogalmak és normák megismertetésén túl azok sokrétű feladathelyzetekben történő alkalmaztatására is törekedni, mivel ez feltehetően alapvető jelentőséggel bír a szükségletrendszer mint központi személyiségbeli faktor erkölcsi-társadalmi fejlődésének alakulásában.

Ami a magatartási színvonal alakulását illeti, jól látható, hogy az azonos módon tér el mind a motivációs, mind pedig a tudatossági fejlettség szintjétől. Ebben az esetben tehát a lineáris összefüggésnek nyomait sem láthatjuk, ugyanis az adatok szerint a magatartásbeli mélypont a 2., kialakulatlan irányultságú tanulói rétegnél tapasztalható, s ez az ennél a kategóriánál



1. ábra. Alacsony neveltségi szint megnyilvánulása

meglevő magatartásvezérlési labilitás következtében érthető is. Azt jelenti, hogy az ellentmondásos, kollektív és egyéni irányban egyaránt kialakulatlan, határozott struktúrával még nem rendelkező motivációs-szükségleti bázis a magatartást igen rossz színvonalon vezérli, szituatívvá, ingadozóvá, megbízhatatlanná teszi.



2. ábra. Fejlett személyiség hierarchizált szükségletrendszere

Szignifikánsan pozitívabb ennél a kategóriánál a társadalmi irányultságú réteg magatartása, ami az ide sorolható tanulók ösztönzőrendszerbeli fejlettsége alapján érthető is. Magyarázatra szorul azonban az a tény, hogy a 3., személyi irányultságú tanulói kategória kapta az osztályfőnöki jellemzőkben

a legjobb magatartási értékeket, bár ez sehol nem tér el szignifikáns mértékben az 1. kategória értékeitől.

Ennek az ellentmondásnak a tisztázásához ismételten utalnunk kell arra, hogy ebben a motivációs kategóriába kerültek azok a tanulók, akikre a személyes szükségletek dominanciája volt jellemző, vagyis náluk, a 2. kategóriával szemben, a motivációs-szükségleti rendszer már kialakult struktúrával rendelkezik, de ebben a struktúrában nem a közösségi-társadalmi elvárásoknak megfelelő szükségletek, hanem az egyéni érdekek dominálnak. Az ilyen, egyéni irányultságú tanulók – mint arra a szakirodalom is utal – igen gyakran kerülő utat választva törekszenek személyes szükségleteik kielégítésére, vagyis egyéni érdekeik biztosítása céljából tanúsítanak erkölcsi-társadalmi értelemben pozitív magatartást. Jól jelzi ezt a sajátosságot az a tény, hogy a 3. kategória tanulói a legnagyobb U-próba értékeket a felnőttekkel és nevelőkkel kapcsolatos megnyilvánulások területén mutatják. Ezzel szemben az 1. kategória tanulói a társakkal kapcsolatban rendelkeznek a legkedvezőbb mutatókkal.

Ezek után tehát azt mondhatjuk, hogy az egyéni irányultság a magatartásképpen a *kényszerű alkalmazkodás* és a *konformizmus* formájában jelenik meg, de ezt a magatartási sajátosságok alapján, éppen a magatartási és motivációs jellemzők között ennél a kategóriánál mutatkozó divergencia miatt nehéz felismerni.

Végül jól látható a tudatosság és a magatartás közt sok esetben tapasztalható ellentmondás mibenléte is. Az adatok ugyanis azt jelzik, hogy a 3. motivációs kategória alacsony tudatossági szintje szöges ellentétben áll a viszonylag jó színvonalú magatartási megnyilvánulásokkal, míg az 1. kategória magas fejlettségű tudatossága a 3. kategóriától kissé elmaradó magatartásképpel jár együtt.

Meg kell azonban jegyezni, hogy a 3. kategória tudatosságbeli lemaradása nem azt jelenti, hogy ezek a tanulók nem képesek értelmezni az erkölcsi-társadalmi tényeket és összefüggéseket, hanem azt, hogy értelmezéseik deformált, egoisztikus jellegűek. Ehhez hozzátartozik az is, hogy a 2. kategória labilis magatartási megnyilatkozásai szintén nem mindig állnak megfelelően tudatosságuk színvonalával.

Mindebből következik, hogy a tudatosság alapján nehéz a magatartási sajátosságokra megbízhatóan következtetni, s ez alól csak az a tanulói réteg képez nagy általánosságban kivételt, amelynek szükségletrendszere mind tartalmában, mind szerkezetében magas fejlettségi szinten áll. Természetesen ezek az ellentmondások, amelyek a személyiség erkölcsi sajátosságai között feszülnek, az erkölcsi-társadalmi fejlettség vizsgálatát is bonyolulttá teszik.

A személyiség erkölcsi-társadalmi fejlettségének vizsgálata

A személyiség erkölcsi-társadalmi fejlettségének megbízható minősítése a pedagógiai elmélet és a nevelési gyakorlat szempontjából egyaránt döntő fontossággal bír. Nem nehéz ugyanis belátni, hogy az erkölcsi sajátosságok természetének, fejlődéstörvényeinek mélyebb megismeréséhez, valamint az ezen személyiségkomponensek formálását szolgáló optimális nevelési határendszer felvázolásához nélkülözhetetlen az egyes tanulók erkölcsi-társadalmi fejlettségének folyamatos diagnosztizálása. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az erkölcsi sajátosságoknak a nevelőmunka folyamatában időről időre megvalósuló minősítése, értékelése szerepet játszik az egyén erkölcsi-társadalmi fejlődésének, érésének alakulásában, hiszen azok a jelzések, amelyeket a tanulók magatartásuk és egyes személyiségvonásaik minősítésének formájában kapnak, fejlődésük ütemének és irányának alakulását többféle módon is befolyásolják, úgyhogy a személyiség társadalmi-erkölcsi érésének folyamatában betöltik a *pozitív sajátosságok megerősítésének*, az *irányításnak* és a *negatívumok leépítésének* funkcióját is.

Magától értetődik, hogy ha a tanulók erkölcsi sajátosságainak minősítésében tévedünk, ez a további elméleti tévedéseken túl azzal a kockázattal jár, hogy növendékeinket deformáló hatásoknak tesszük ki, azaz elmulasztjuk pozitív tulajdonságaik megerősítését, illetve ehelyett nemkívánatos személyiségvonásaikat erősítjük meg. Ennek a veszélynek reális voltát a fentiekben közölt adataink igazolni látszanak, mivel jól láthatóan tükrözik, hogy az osztályfőnöki jellemzésekben a kollektív-társadalmi irányultságú tanulói réteg magatartási sajátosságai viszonylag csekély méltánylást kapnak a személyi irányultságú, alkalmazkodó tanulói kategóriához viszonyítva. Ez a tény egyben azt is jelzi, hogy tisztázni szükséges az egyes erkölcsi sajátosságok mutatóértékét, azt, hogy milyen megbízhatósággal következtethetünk az egyén különböző megnyilvánulásaiból személyiségének erkölcsi-társadalmi fejlettségére.

A bevezetőben elemzett szakirodalmi megállapítások arra utalnak, hogy a személyiség erkölcsi-társadalmi fejlettsége végső soron attól függ, hogy a társadalom elvárásai, szükségletei milyen mértékben épültek be a személyiségbe, mit és mennyit fogadott el azokból az egyén, melyeknek a követése, betartása vált saját szükségletévé. Tehát a motivációs-szükségleti bázis közvetlen vizsgálata lenne kívánatos. Ennek a feladatnak a megoldása azonban még csak a kezdeteknél tart a pedagógiában, ezért a személyiség erkölcsi-társadalmi fejlettségének elemzése elsősorban a *motivációs-szükségleti rendszer* minőségére utaló közvetett mutatók felhasználásával történik. Az egyik ilyen

közvetett mutató a *magatartás*, amelynek erkölcsi-társadalmi színvonalában a magas rendű szükségletek, az elfogadott nevelési követelmények, társadalmi elvárások tükröződnek, s amiből a nevelési követelmények személyiségbe történő beépüléseinek hiányosságaira is következtetni lehet.

A másik közvetett mutató az *erkölcsi-társadalmi tudatosság* fejlettsége, amely hatással van a nevelési követelmények elfogadására, s bizonyos mértékig tükrözi is a szubjektum szükségleteivé átalakult normarendszert.

A személyiség erkölcsi-társadalmi fejlettségének vizsgálatában, a nevelés eredményességének mérésében mindkét közvetett mutatót széleskörűen alkalmazták.¹⁸ Ennek ellenére nem lehet lemondani a magas rendű szükségletrendszer közvetlen vizsgálatáról, mivel ez a faktor a személyiség erkölcsi-társadalmi fejlettségének meghatározó tényezője, amelynek mélyebb megismerése a nevelés elméletének és gyakorlatának továbbfejlesztése érdekében alapvető fontosságú. Ez a mélyebb megismerés azonban a közvetett mutatók felhasználásával teljes értékűen nem érhető el, annál inkább nem, mert – mint az előzőekből kitűnt – ma még csak kevésbé ismertek azok a kölcsönviszonyok, amelyek a *szükségletrendszer*, valamint a *magatartás* és a *tudatosság* között fennállnak, illetve ezen erkölcsi sajátosságok között az összefüggések áttételesek és sok esetben ellentmondásosak. Emiatt a magatartásképből éppúgy, mint az erkölcsi-társadalmi tudatosság színvonalából, csak óvatosan következtethetünk a személyiség tényleges neveltségi színvonalára, az általa elfogadott társadalmi elvárások meglétére vagy hiányára. Ez az óvatosság azért indokolt, mert a tanulók magatartásának és személyiségének értékelésével kapcsolatban elkövetett hibák, mint láttuk, rendkívül kedvezőtlenül érintik általában a nevelési folyamatot, különösen pedig a nevelő–növendék kapcsolatot.

A nevelés gyakorlatában a tanulók erkölcsi-társadalmi fejlettségének minősítése, értékelése általában a magatartás, a nevelők ide vonatkozó megfigyelései, tapasztalatai alapján történik. Azonban ez a megoldás sok esetben a konformista magatartás és a kényszerű alkalmazkodás megerősítéséhez, a kialakulatlan irányultságú tanulói réteg egyoldalú szankcionálásához, valamint a kibontakozó kollektív-társadalmi irányultság megerősítésének gyakorlati elmulasztásához vezet, mivel a magatartási sajátosságok nem állnak teljes megfelelésben a szükségletrendszer fejlettségével.

Ebből a tényből kiindulva, a már említett országos vizsgálat keretében, a magatartást minősítő szempontrendszer mellett a motívumok jellemzésére szolgáló szempontrendszer alkalmazását is kértük az osztályfőnököktől.¹⁹ Az így kapott adatokat összevetettük a kísérleti motivációs értékekkel és a magatartási adatokkal is. Amint az alábbi táblázatból kitűnik, ilyen szempontrendszer alapján a pedagógusok tárgyilagosabb, s ami döntő, nevelési vonatko-

2. táblázat

A magatartási és motivációs jellemzők alakulása

Kísérleti motivációs kategóriák	A pedagógusok véleménye alapján kapott motivációs értékek			Magatartási sajátosságok		
	a társadalom és a szűkebb iskolai kö- zösség életé- vel kapcsolo- latos motí- vumok U-próba	a társakkal kapcsolatos motivumok U-próba	a felnőttek- kel és neve- lőkkel kap- csolatos motivumok U-próba	a társadalom és iskolai közösség éle- tével kap- csolatban U-próba	a társakkal kapcsolo- latban U-próba	a felnőttek- kel és neve- lőkkel kap- csolatban U-próba
1.	2,79	1,71	2,29	1,23	2,32	1,93
2.	-2,08	-2,58	-1,92	-1,90	-2,79	-3,49
3.	1,83	0,92	2,18	2,89	2,36	3,10

zásban fejlesztőbb hatású értékelését tudják adni a tanulók erkölcsi-társadalmi érettségének.

Fontosnak látszik az adatok alapján kiemelni, hogy a magatartás minősége és a motivumok közti eltérést a pedagógusok is gyakran érzékelik munkájuk során. Ezt bizonyítja az is, hogy a tanulók motívumaival kapcsolatban szolgáltatott adatok nem követik teljes megfelelésben a magatartási adatokat, és éppen ennek következtében jobban igazodnak a kísérleti motívumvizsgálat értékeihez, mint a magatartás jellemzői. Eszerint a pedagógusok, amikor a motivumokról kell ítéletet mondaniuk, már felfigyelnek arra, hogy azonos magatartásformák mögött igen eltérő értékű motivumok húzódnak meg, jobban felismerik a külsődleges alkalmazkodás és a személyes szükségletektől vezérelt konformizmus szimptomáit. Ez pedig azt jelenti, hogy ha nem egyedül a magatartási jellegzetességek, hanem ezzel együtt a motivációs sajátosságok alapján, komplexen minősítjük a tanulók erkölcsi-társadalmi fejlettségét, a tényleges fejlettségi szintet sokkal jobban tükröző adatokat kapunk, amit jól láthatóan igazol az a tény, miszerint a tanulókat így jellemezve számottevően lecsökken a divergencia a jellemzés értékei, valamint a kísérleti motívumvizsgálat eredményei között, megfelelő értékelést kapnak a kollektív irányultságú tanulók, és sok esetben szignifikáns mértékben csökken az egyéni irányultságú tanulók megítélésében elkövetett hibázás gyakorisága.

Ha tehát a gyakorlatban el akarjuk érni a tanulók személyiségének a mainál pontosabb és nevelő hatású minősítését, akkor a pedagógusokat a tudatosságbeli és magatartási jellemzők mellett a motivációs jellemzők keresésére is ösztönözni kell, s ehhez helyes szempontrendszerrel kell adnunk. Enélkül a növendékek erkölcsi-társadalmi fejlettségére vonatkozó gyakori nevelői értékelések, minősítések nem tudják rendkívül fontos megerősítő és korrekciós funkciójukat betölteni, ellenkezőleg, a nevelési folyamat torzító tényezőivé válhatnak.

Jegyzetek

¹ *Harlamov, J. F.*: Tyeorija nravsztvennovo voszpitanija. Minszk, 1972. 232. o.

² *Rudanyeva, E. J.*: Pedagogicseskaja szisztyema N. K. Krupskoj. Moszkva, 1968. 270. o.

³ *Rogers, C. R.*: Freedom to Learn. Columbus, Ohio, 1969.

Kohlberg, L. and Turiel, E.: Moral Education. In: Social Influences and Educational Practice. N. Y. 1975.

Platonov, K. K.: Pszichologicseskaja sztruktura licsnosztij. In: Licsnosztij pri szocializme. Moszkva, 1968.

⁴ *Bozsovics, L. I., Blagonagyevszina, L. V.* (red.): Voproszi pszihologii licsnosztij skolnyika. Moszkva, 1961. 421. o.

⁵ Educational Psychology (A Contemporary View) CRM Books, Del Mar. California, 1973. 130–145. o.

Szubbotszkij, E. V.: Isszledovanyija moralno razvityija rebjonka v zarubeznoj pszihologii. Voproszi pszihologii, 1975. 6. 149–157. o.

⁶ *Harlamov, I. F.*: I. m. 224. o.

⁷ *Kossakovszki, A. und Ettrich, K. U.*: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation. Berlin, 1973. 28. o.

⁸ *Kossakowski, A.*: Problemi tyeorii licsnosztij v pszihologo-pedagogicseszkom isszledovanyii. Voproszi pszihologii, 1974. 6. 28–36. o.

Kossakowski, A. und Ettrich, K. U.: i. m.

⁹ *Sarov, J. V.*: Formirovanyije duhovnih potrebnosztij podrasztajuscsevo pokolenija. Szovjetszkaja pedagogika. 1966. 12. 91–92. o.

Platonov, K. K.: Pszihologija licsnosztij, Moszkva, 1966.

Miller, G. A., Galanter, M., Pribram, K. M.: Plant i sztruktura povegyenyija. „Progressz”, Moszkva, 1965. 24–25. o.

¹⁰ *Cshartisvili, S. N.*: Rol i meszto szociogennüh potrebnosztij v ucsebnovospitatelnoj gyejatyelnosztij. In: Nyekotorije voproszi pszihologii i pedagogiki szociogennih potrebnosztij. Tibiliszi, 1974. 11. o.

¹¹ Kossakowski, A.: I. m. 35. o.

Tyeplov, B. M.: Problemi individualnih razlicij. APN RSZFSZR, Moskva, 1961.

Ananyev, B. G. – Palej, I. M.: O psihologiceszkoj sztruktüre licsnosztyi. In: Problemi licsnosztyi. Red.: Banysikov, V. M. i. dr. Insztyitut filosofii AN SZSZSZR, Moskva, 1969. 39–50. o.

¹² Problemi formirovanyija duhovnih potrebnosztyej licsnosztyi. Novoszibirszkij Gosz. Ped. Inszt. Naucsniye trudi, vüp. 47. Novoszibirszk, 1970.

Izucsenyije motivacii povegyenyija gyetyej i podrosztkov. Pod. red. L. I. Bozsovcis i L. V. Blagonagyezsinoj. Moskva, 1972.

Szardzsveladze, N. I.: Pervaja vszeszojuznaja konferencija po problemam formirovanyija szociogennih potrebnosztyej. Voproszi i psihologii, 1975. 3. 186–190. o.

¹³ Basszin, F. V.: A tudat és a „tudatlan”. Filozófiai problémák a magasabb rendű idegműködés fízológiájában és a pszichológiában. Bp. 1965. 571. o.

Bzsalava, J. T.: Ponjatyije licsnosztyi i jejo meszto v sztruktüre povegyenyija. In: Problemi licsnosztyi i. m. 97.

¹⁴ Konnyikova, T. E.: Rol kollektiva v formirovanyii licsnosztyi skolnyika. Disszertacija na szoizskanyije ucsonnoj sztyeopenyi doktora pedagogiceszkijh nauk. t. 1–3. Leningrád, 1970. 925. o.

¹⁵ Kohlberg, L. and Turiel, E.: I. m.

¹⁶ Csudnovszkij, V. E.: Napravlennoszty licsnosztyi i povegyenyije skolnyikov. Szovjetszkaja pedagogika, 1968. 9. 59–72. o.

Izucsenyije motivacii povegyenyija gyetyej i podrosztkov. i. m.

¹⁷ Az alkalmazott módszerek megtalálhatók: Magyar Pedagógia., 1975. 3. 296–300. o.; Kutatásmetodikai Tanulmányok. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1976.

¹⁸ Majzik Lászlóné: Nevelési eredményvizsgálatok az általános iskolai osztályfőnök munkájában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1972.

Nagy Katalin: Igazságos, becsületes, bátor. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.

Szebenyi Péterné: Gimnazisták életideálja. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975.

Bíró Katalin: Erkölcsi tudatossági szintvizsgálatok. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.

Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Akadémiai Kiadó, Bpest. 1975.

¹⁹ Az eljárás megtalálható: Magyar Pedagógia, 1975. 3. 296–300. o.

EGY ERKÖLCSI NEVELÉSI KÍSÉRLET CÉLKITŰZÉSE ÉS TERVEZÉSE

Az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjában (PKCS) 5 éves kutatási terv keretében foglalkozunk az erkölcsi nevelés kérdésével, melynek munkálatairól e helyen kívánunk rövid ismertetést adni.

A kutatás célja a személyiség erkölcsi alakulásában résztvevő hatótényezők teoretikus elemzése és dinamikájuk megrajzolása; a társadalmi erkölcs interiorizációs folyamata (6–10 éves korcsoportnál), jellemzőinek empirikus feltárása; s e vizsgálatokkal párhuzamosan a folyamat pedagógiai irányítási modellvariációinak kísérletileg is alátámasztott kimunkálása.

Az erkölcsi nevelés közvetlen és közvetett hatásrendszerének és azon funkcióinak elemzése, amelyet a norma interiorizációjában és az erkölcsi-társadalmi magatartásszabályozásban betölt.

Kutatásaink arra irányulnak, hogy az általános iskolai tanulók körében vizsgálatok sorával feltérképezzük a jelenlegi *erkölcsi nevelés eredményeit*, hiányosságait, képet nyerjünk a 6–10 éves tanulók erkölcsi arculatáról. Az előkészítő vizsgálatok, amelyeket az 1974–75-ös tanévben folytattunk le és kiterjedt az általános iskolai tanulók 2%-os reprezentatív mintájára, lehetővé teszik a korcsoport legfőbb erkölcsi jellemzőinek leírását, erkölcsi-ségének, alapvető fejlődési törvényszerűségeinek megállapítását.

A lefolytatott vizsgálat és a tervezett kísérlet eredményei megállapítására használt *szintmegállapító vizsgálatok* egy erkölcsi minőséget megállapító *adekvát vizsgálati mód kidolgozását* is lehetővé teszik, mely szerint az eddigi erkölcsi vizsgálatoktól eltérően az erkölcsi nevelés eredményeit nem csupán a deduktív úton levezetett általános követelményekhez viszonyítva elemezhetjük, s ezáltal a negatív (a meg sem tett út) kerül előtérbe, hanem a korcsoportok általánosított eredményeihez viszonyítva a kísérlet során a pozitív előrehaladást differenciáltabban tudjuk majd regisztrálni, illetve elemezni. E mérőeszköz a kísérleti nevelőmunka tervezése során annak a nevelési törekvésünknek a megvalósítását is szolgálja, hogy a tanulóknál mindig a leg-

közelebbi fejlődési zónát, vagyis az addig el nem ért, de számára elérhetőt realizáljuk.

Az erkölcsi nevelés folyamatának a lényege: az erkölcsi nevelés a felnövekvő nemzedék társadalmi-erkölcsi tevékenységének, tapasztalatszerzésének, tudatosítások és beidegzések bonyolult kölcsönhatása folyamán megy végbe. E folyamat során (amely részleteiben és hatásmechanizmusában korántsem feltárt) történik a társadalmi szükségletek megismerése, elfogadása és a személyiség szükségletévé való beépülése, a szükségletek strukturálódása, s ezzel a jellem fokozatos kialakulása. A jellem magatartást szabályozó hatása a benne kiépült hierarchikus felépítésű szükségletrendszer domináns tagjain keresztül érvényesül, amely a személyiség magatartásának meghatározott irányultságát, etikai tendenciaszerűségét hozza létre, és az egyénre jellemző társadalmi-erkölcsi minőséget eredményezi. E folyamat életkor szerint differenciált domináns tényezőinek feltárása és pedagógiaiilag szabályozott irányításának kimunkálása az egyik feladatunk.

Az eredmények és a mérőeszközök birtokában a kísérlet keretében a *hatásrendszerek optimális módon történő megszervezését*, legkedvezőbb variánsainak megkeresését és elemzését, valamint az egyes életkorokban a leghatékonyabbnak bizonyuló hatásegysétek kiemelését törekszünk elérni, s a személyiség szocializációs fejlődéstörvényeit mélyebben megismerni, ezáltal is hozzájárulni kívánunk a nevelési folyamat hatótényezőinek feltárásához, azok tudományos tervezésének és irányításának kimunkálásához.

A kísérleti nevelőmunka elméleti alapjai

1. *Erkölcsi nevelésünk célja, tartalmi feladata*

Az erkölcsi nevelést úgy tartjuk számon, mint a szocialista ember kialakításának egyik feladatát. A célként megrajzolt embereszmény csak a tulajdonságok szférájában ragadja meg az ember lényegét, személyiségét, mely szükségképpen elvont, és csak háttérként ismeri el az ember tevékenységének azt a rendszerét, amelyben ezek a tulajdonságok egyáltalán testet öltenek és értelmet, értéket kapnak.¹ A tulajdonságok azonban csak konkrét viszonylatokban, megvalósított tettekben nyernek erkölcsi értéket, és azokban öltenek testet. Az erkölcsi tulajdonságoknak, mint ismeretes, nincs kitüntetett tevékenységi szférája, minden értelmes emberi tevékenységnek van erkölcsi tartalma. Ezért az erkölcsi nevelés nem specifikus, helyhez vagy cselekvéshez kötött, nem egyes pszichikus funkciók által fejlesztheti az egyént, de minden

élethelyzetben, valamennyi tevékenysége által, egész személyisége fejlesztése révén. Az *erkölcsi nevelés célja* ilyenképpen nem kevesebb, mint az egész ember formálása több irányú tevékenység és viszonylat által, olyan többoldalú személyiséggé, aki a kor embereszményének irányában képes állandóan fejlődni, s tevékenységének legfőbb *erkölcsi mozgatórugója a közjó szolgálata*, mely egyben egyéni boldogulása útja és boldogsága forrása is.

Az erkölcsi nevelés lényegében magatartásformálás, amelynek során a társadalmi erkölcsi elvárásoknak megfelelő cselekvési módok, viselkedés és magatartásformák létrehozása, megerősítése történik. Az erkölcsi nevelést értelmezhetjük úgy, mint a társadalmi szükségletek pedagógiai lebontásban való közvetítése által történő szubjektíválásának folyamatát, amely során a külső követelmények az egyén belső indíttatású szükségletévé válnak. Ennek eredményeképpen az egyén belső készítetése indítsa a társadalmi erkölcsi pozitív cselekvés létrehozására, ill. az ezzel ellentétes magatartás elutasítására.² Mindez feltételezi a szocialista erkölcs tudatos vállalását, a konkrét helyzetek mérlegelését és felelősségteljes, önálló döntést. Ezért az erkölcsi nevelés nem lehet merev erkölcsi szabályok gyűjteményének vagy az óhajtott erkölcsi tulajdonságok mindenkor érvényes listájának elsajátíttatása. Az egyéni tulajdonságok önmagukban nem határozzák meg egy magatartás erkölcsi értékét, csakis az adott társadalmi viszonylatok, konkrét körülmények mérlegelése alapján minősíthető egy tett erkölcsileg pozitívnak vagy negatívnak. Ez nem jelenti azt, hogy okvetlenül az erkölcsi relativizmus mértékegységet nélkülöző téves újtára sodródjunk! Nem bizonyos tulajdonságcsoportok kialakítását kell az erkölcsi nevelés elé célul tűznünk, hanem olyan *felelősséggel rendelkező, önálló döntésre képes* sokoldalú személyiséget kell formálnunk, aki minden tevékenységében érvényre juttatja a haladó közösségek érdekeit.

A szocialista személyiség erkölcsi minőségét aszerint értékeljük közepes, alacsony vagy fejlett szintűnek, hogy tevékenységében, magatartásában milyen arányban, milyen intenzitással nyilvánul meg, és mennyire tartósan érvényesül a haladó közösségek szükségleteinek, érdekeinek az érvényesítése.

A szocialista emberi közösség, amely szuverén egyének önkéntes társulásából jön létre, a közösségi célokkal történő azonosulást teszi szükségessé, amely egyben az egyén felelősségvállalását másokra is kiterjeszti. „A politikai-erkölcsi felelősség roppant erő, mert ez az egyetlen lehetséges társadalmi-emberi gravitáció, amely az egyént odakötheti másokhoz: egy közösséghez, osztályhoz, nemzethez és legmagasabb fokon az emberi nemhez. Csak ez a gravitáció teremti alkalmas teret a szabad mozgáshoz, és nem a felelősségtől mentes súlytalanság.”³ A közösségi célokkal való azonosulás ezeknek

megfelelő alkotó emberi tevékenység — mind a természeti, mind a társadalmi valóságra irányulóan — jelenti az erkölcsi fejlődés folyamatát, melynek eredményeképpen az egyén emberi viszonylataiban és önmagában is mind gazdagabb társadalmi értékeket valósít meg. A társadalmi-erkölcsi értékek, melyek a nevelés célját jelenthetik, nem abszolút értékek, melyeknek megvalósítására törekszünk, hanem a mindenkori társadalmi valóság talaján sarjadó pozitív erkölcsi tendenciák célként való kivetítése — melyet olyan mozgó skálán kell elképzelnünk, melyet mind a valósággal, mind az eszménnyel ismételt szembesítve módosítunk.⁴

A társadalmi behatásokat a nevelésnek — mint tudatos célirányos tevékenységnek — úgy kell irányítania, hogy a pozitív hatásokat felerősítse, és közömbösítse az azzal ellentétes hatásokat. A nevelésnek mindig szinkronban kell lennie a fejlődő szocialista társadalom talaján keletkezett, az egyén erkölcsi tudatában létrejött pozitív tendenciákkal, melyeket a nevelés hatótényezőivel felerősít, sőt ezek elébe céloz (szükséges, hogy ezt ugyanabban az irányban tegye), hogy a fejlesztő hatást ezáltal felgyorsítsa.⁵

Az erkölcsi nevelés tartalmi feladataként megjelölt *kollektív irányultságú* embertípus kialakítása rendkívül bonyolult társadalmi folyamatban formálódik (melynek valamennyi összetevőjét és hatótényezőjét korántsem ismerjük kielégítően). Az általános és aktuális célon túl, a személyiség struktúrájára vonatkozólag is differenciáltabb ismeretekkel kell rendelkezünk, és a hatótényezők gazdag változatait pontosabban ismerni ahhoz, hogy ezt a folyamatot célirányosan irányítani tudjuk.⁶ Az általános célkitűzés konkrét megvalósítása csak számtalan egyedi változatban lehetséges, amelyhez szükséges az egyének konkrét tanulmányozása, a társadalmi feltételeknek, azok szubjektív vetületének beható ismerete és a nevelő hatások gazdag színárnyalatainak olyan rutinos kezelése, melynek birtokában a nevelő az egyén jellemvonásait képes úgy alakítani, hogy az összhatásában mindinkább megközelítse a kor progresszív emberének erkölcsi vonásait.

2. A közösségi irányultság kialakításának fokozatai

Az egyén társadalmi értéke azonos tetteivel. Erkölcsi tulajdonságai tetteiben, magatartásában, értékelésében jut kifejezésre. A moralitás (az egyén tudati és gyakorlati erkölcsi vonatkozásai) nem önálló tevékenységi forma, hanem társadalmi gyakorlata egyik aspektusa. Mindenütt, ahol az egyéni és közösségi érdek viszonya felmerül, jelen van az erkölcs is, mint e viszony realizálója és szabályozója.⁷ Az erkölcsi fejlettség szintjének ezért mutatója az egyén tevékenysége, mert kifejeződik benne, hogy az öns ügy, mely a közösség érdekei-

nek, szükségleteinek megvalósítására törekszik. Attól függően, hogy az ember személyi boldogsága „csigaházában” vagy kollektív munkában és együttes harcban alakul-e, válik individuális vagy kollektív irányultságú személyiséggé.⁸

Az *irányultság tartalma* emberekhez való viszonyban fejlődik és fejeződik ki. Ezért az erkölcsi nevelés, amely az emberi viszonylatok együttélési szabályrendszerének megfelelő személyes magatartás kialakítását tűzi célul, nem egyik, de kiemelt, átfogó feladata kell hogy legyen a nevelésnek. Mivel a szocialista erkölcsre jellemző minőséget a *kollektív irányultságú* magatartás jellemzi, és ez csak kollektív tapasztalati élmény talaján és arra épülő normákra, szabályismereten és ennek megfelelő magatartásforma gyakorlása útján jön létre, ezért a szocialista erkölcsi nevelés gerincét, eszmei tartalmát a *közösségi nevelés* adhatja.

A szocialista kollektíva erkölcsi értékei, normái által meghatározott egyéni gondolkodásmód, erkölcsi cselekvési stratégia és kollektív irányú magatartás csakis a közösségi tapasztalás és a közösségi szükségletek tudatosítása, s ezek érvényesítése által alakul ki.

A gyermek a közösség szükségleteinek felismerését, érvényesítését elsősorban a családban éli át. Ezt követően s az előzőt megtartva párhuzamosan a gyermekközösségek (óvodai, iskolai), rokoni és baráti közösségek, a közvetlen lakóhely emberi közösségeiben a település közössége, a haza, a szocialista tábor népeinek nagy közösségén keresztül juthat el az egész haladó emberiség szükségleteinek a felismeréséhez, törekvéseikkel, ügyükkel való azonosuláshoz. A közösségi keretek egyre bővülő körében éli át azokat az egyre bonyolultabbá váló és gazdagodó viszonylatokat, amelyek során alakul ki és tökéletesedik erkölcsi felfogása, gondolkodása, magatartása. A mind szélesebb közösségi körök, gazdagodó viszonylatok nemcsak mennyiségileg növelik a gyermek erkölcsi tapasztalatait és ismereteit, de minden új nagyobb közösség szükségleteinek a felismerése az addigi értékrendszerét, szükségletrendszerét átstrukturálja, vagyis minőségileg is módosítja. A gyermekek tapasztalati köre lényegében nem más, mint a közvetlenül és közvetve átélt emberi viszonylatok, ill. kisebb-nagyobb közösségekhez való tartozás tényleges élménye. Ezért az erkölcsi tapasztalás köre, a közösségi szükségletekkel való azonosulás pontjai voltaképpen azon a közösségi határvonalon rajzolódnak fel, amelyekbe a gyermekek ténylegesen tartoznak. Ezért az imént vázolt közösségek felsorolása a gyermekek erkölcsi tapasztalatának, tudatosításának és gyakorlásának térben és időben tágulási lehetőségeit, ill. koncentrikusan bővülő irányát és hatósugarát is megadja.

Az erkölcsi nevelés tartalmi *feladatát* ily módon csonkítás nélkül úgy bonthatjuk le a korcsoportokhoz igazodva, hogy kijelöljük azokat a *közösségi*

köröket – a gyermek társadalmi tapasztalatait, ismereteit, tevékenységének rendszerét és kialakult emberi viszonyait is figyelembe véve – amelyek érdekében a gyermek tevékenysége mozgósítható, amely közösség viszonylatában közösségi irányultsága kialakítható.

Erkölcileg megbízható magatartást csak az az ember testesíthet meg, aki legtöbbet tett magáévá a holnap szükségszerű tendenciáiból, a haladó emberiség jövőjéből, akiben a társadalmilag jelentős, az általános *legszemélyesebb ügyévé, tevékenysége* fő tartalmává vált.⁹

3. A kollektív irányultság kialakításának módja

Az egyén moralitásának fejlettségét kettős kritériummal jelölhetjük – *tartalomilag*, hogy mely *kollektíva érdekében tevékenykedik, formailag pedig*, hogy annak célkitűzéseit, erkölcsi értékrendjét, normáit *mennyiben tette magáévá, vagyis cselekvéseinek* motívumai.

Nyilván más erkölcsi elbírálást kíván, ha külső kényszer hatására vagy belső indítékra jött létre a közösség érdekeit érvényre juttató cselekedet.

A *kollektív irányultság* kialakítása mint nevelési feladat az életkori lehetőségek figyelembevételével a közösségben létrehozott tevékenységek által valósítható meg.

A *tevékenységet végső soron szükségletek irányítják*, melyek tudatosult formájukban motívumként vesznek részt a tevékenység indításában és irányának megjelölésében. A marxista személyiségelmélet által felkínált elv alapján, mely szerint a személyiségfejlesztés elsősorban a személyiség ösztönző-reguláló faktorainak, vagyis szükségletrendszerének átalakítását jelenti, az *erkölcsi nevelést* úgy foghatjuk fel, mint olyan folyamat, amely során a társadalmi szükségletek, pedagógiai követelmények formájában szubjektív belső szükségletté alakítása, interiorizálása folyik.

A *szükség*, amely az ösztönző tényezővel rokon fogalom, olyan hiányérzet, amely a kielégítésre szolgáló programot és a megvalósításhoz szükséges energiatöltést is magában foglalja.¹⁰ Az emberi fejlődés során a primitív biológiai szükségletekre ráépül a szükségleteket kielégítő tevékenység, a munka szükséglete is. A közös munkatevékenység maga is ökonómiai szükségletként jelenik meg a társadalom fejlődése során, amely az emberek együvé tartozásának szociális szükségletévé formálódott. A szocialista erkölcsöt jellemző kollektivizmus is a proletariátus konkrét társadalmi körülményeinek kényszere alapján alakult ki szükségletként az egyén tudatában. Az egyéni szükséglet kielégítését csak közösségbe tömörülő egyének együttes törekvése erőfeszítésének eredményeképpen remélhették és valósíthatták meg. Ez hozta létre a

közösséghez való tartozás önérdeket is jelentő szükségletét. Az emberi közösségek, amelyek szuverén egyének önkéntes társulásából jöttek létre, a közösségi célokkal történő azonosulást tették szükségessé, amely egyben az egyén felelősségvállalását másokra is kiterjesztette.

A társadalmi élet során kialakult együttélés szabályrendszerének az *egyén belső szükségletévé formálása pedagógiai* tevékenységet igényel. E folyamat tudatos irányítására csak akkor válik képessé a pedagógus, ha elvileg és gyakorlatilag tisztában van a tanulók *aktuális szükségletrendszerével*. Ezért bármilyen jól kidolgozott központi nevelési program fiktív lesz ahhoz a pedagógus által készített sajátos települési viszony szerint élő, konkrét korcsoportú osztálya és az ezt alkotó változatos személyiségekre szabott aktuális nevelési tervéhez képest. A konkrét program természetesen csak akkor jó, ha az általános és lebontott nevelési cél irányába jelöli ki a feladatokat.

A szükséglet a tevékenységre készítető erőként hat, mely újabb szükséglet termelésének a forrása. Amikor a pedagógus társadalmilag értékes szükségleteket épít az egyén szükségletei közé, nem egyszerűen bővíti szükségletrendszerét, de minőségileg is megváltoztatja azáltal, hogy az addigi szükségletrendszerét *átstrukturálja*. Vagyis az újabb szükségletet nem az eddigiekhez ragasztjuk, hanem az addigiakkal összedagasztjuk. Az így létrejött új képződmény kristályosodási pontja mindig a magasabb közösségi szükséglet, amelyhez igazodva valamennyi szükséglet új helyet foglal el, és új kapcsolódási pontjai jönnek létre a rendszeren belül.

Pedagógiai lebontásban a szükségletkiépítés nem más, mint a *motivációs bázis* megteremtése. A szükséglet kielégítése az öröm érzését idézi fel, míg korlátozása fájdalmat, gyötrelmet, szenvedést. Az emberi tevékenység fő mozgatórugója az öröm keresése, vagyis a szükségletek kielégítése. A tudatosult szükségletek lényegében az ember távlatai. Ezért tartotta Makarenko a nevelés hajtótengelyének a távlatok kiépítését, és a pedagógusmunka alkotóelemének a perpektívikus vonalak rendszerének tervezését.¹¹ Ezért az erkölcsi nevelés folyamatának irányítása is olyan alkotó pedagógiai tevékenység, amely a tervezést és a kivitelezést nem megosztott, de egymást kiegészítő feladatként értelmezi.

A szocialista személyiség *erkölcsi minőségét* aszerint értékeljük közepes, alacsony vagy fejlett szintűnek, hogy aktivitásra készítetésében milyen arányban, mekkora intenzitással és mennyire tartósan mutatkozik meg a társadalmi szükséglet. A nevelés tartalmi programját a társadalom határozza meg, de szubjektív programmá a nevelés teszi.

Az *erkölcsi nevelés* nem más, mint társadalmi szükségletek, követelmények formájában közvetített reális magatartási igények, magatartási normák meg-

győződésen nyugvó *belső szükségletté alakítása* a társadalmi-közösségi gyakorlat alapján.¹² A távlatok pedagógiai lebontású szükségletek – melyek cselekvésre mozgósító hatással bírnak. Sokirányú szükséglet sokoldalú tevékenységet sarkall, mely sokirányú képességek, tulajdonságok forrása. Közösségi irányultság, vagyis szocialista jellegű tevékenység, magatartás azonban csakis a közösségért, társadalomért végzett tevékenység során szilárdul belső szükségletté. Ezért mondotta Makarenko, hogy „embert nevelni annyi, mint a távlati vonalakat kialakítani benne”. Erkölcsei nevelés viszonylatára ezt kiterjesztve a társadalmi szükségletek irányában történő szubjektív motívumok kiépítése a feladatunk.

Az egyén szükségleteinek minőségi skálája jelzi a személyiség érettségét, egyben a nevelés eredményeit.

4. Az erkölcsi nevelés folyamata

Az emberi magatartás lényegében társadalmi tevékenységének minden olyan megnyilvánulása, amely erkölcsi elbírálás alá vonható. Ha az *etika* „magatartáselmélet”, akkor a *pedagógia* a magatartás alakításának tudománya.¹³

A magatartás igen bonyolult cselekvéssor, egész társadalmi tapasztalás eredménye; annak, hogy felnőjön a társadalmi követelményekhez, tudati előfeltételei vannak.

Kisiskolás korban a magatartást főképpen közvetlen élethelyzetekből adódó impulzusok irányítják.

A tudat és magatartás itt még sajátos spontán egységet alkot. A gyermek tevékenységi köre viszonylag szűk körű, és minden konkrét helyzetre vonatkozóan viselkedési mintát, utasítást kaphat. Az életkor növekedésével az együttélés egyre bonyolultabb szövevénye jön létre a változatos tevékenységek hatására. A nevelés irányítói differenciált követelményeket és feladatokat állítanak a gyermek elé.

Egyre nagyobb szerephez jut a tapasztalatok általánosítása, a megfelelő ismeretek rendszere.

A magatartást egyre inkább eszmei jellegű tényezők szabályozzák (nézetek, meggyőzések, tudatosult szükségletek), ez ad garanciát a megbízhatóságra. A spontán helyzetek által irányított magatartás a felelőtlenséget, a megbízhatatlanságot jellemtulajdonsággá szilárdítja. A magatartás, ha a gyakorlat szintjén marad, és ezzel nem tart lépést a tudatosítás, akkor társadalmi-morális infantilizmust, felelőtlenséget eredményez.¹⁴

A nevelés feladata, hogy a spontán magatartási tapasztalatokon túl megszervezze a tudatos *pedagógiai célzatú magatartási tapasztalást*, kellő felhal-

mozódása után általános tanulságait normaként megfogalmazza, s a közösség követelményei közé besorolja. Ezzel a magatartást a *tudatosság szintjére emelje*.

A követelményeknek megfelelő magatartás, a *szisztematikus gyakorlás* eredményeképpen várható, hogy (a szokássá rögzített mechanizmusok révén) biztosítsák a személyiség tartós irányultságának kialakulását. Ez ad majd garanciát arra, hogy a nevelési helyzet megszűntével is létrejöjjön a helyzetnek megfelelő, a kívánt cselekvés.

Az ember magatartása társadalmi környezete által meghatározott. A kialakult emberi viszonylatoknak *megfelelő magatartás szükségletét* csakis emberi közösségben való tevékenysége során élheti át a gyermek. Az együttélési *normák egyéni védeltséget biztosító szerepének felismerése* és a társadalmi erkölcsi *normák konkrét viszonylatokra való alkalmazásának*, közvetett megismerésének egyaránt legalkalmasabb közege a *közösség*. A kívánt magatartás *gyakorlásához szükséges* természetes szituációk is csakis a közösségben hozhatók létre.

Így mind a *tapasztalás*, mind a *tudatosítás*, valamint a *gyakorlás színtere*, az erkölcsi magatartás építőelemeinek lelőhelye, *forrása a közösség*.

5. Erkölcsi tulajdonság formálása, a jellem kialakítása

Az ember többi emberhez való viszonya meghatározó mozzanata a *jelleme alakulásának*.¹⁵ Mivel a nevelés fő célkitűzése a gyermek jellemének formálása, azt csak az ember viszonyai tudatos és célirányos irányításával érheti el.

Az emberiség fejlődése folyamán *a munka volt az a tevékenység*, amely az állatból embert formált. A munka mint együttes tevékenység hozta létre az embernek másokhoz való viszonyát, és másokhoz mérve tanulta meg értékelni önmagát. A munka eredményéhez, termékeihez, eszközeihez (melyek maguk is emberi munka és viszonylatok hordozói) és magához a munkatevékenység folyamatához is kialakult az ember sajátos viszonya. Az embernek a munka viszonyában jelleme szinte valamennyi oldala a maga egészében és összetett kölcsönhatásában megnyilvánul. Ezért a legösszetettebb *viszonyok egyike a munkához való erkölcsi viszony*. Ezért van a munkára nevelésnek kiemelkedő erkölcsformáló, jellemalakító hatása, amelyet az erkölcsi nevelés céltudatosan használ fel.

A *gyermek* emberi viszonyait nem a munkája során kezdi kialakítani, hanem a munkatevékenységét megelőzően jóval korábban azok létrejönnek. A jelen fejlődése szempontjából azonban a munkának változatlanul döntő szerepe van.

A gyermek világra jön a fizikai szükségletek teljes sokféleségével, de anélkül, hogy képes lenne arra, hogy önmaga kielégítse azokat. Egy másik egyéntől függ szükségleteinek kielégítése, ez az édesanya, akin ilyképpen életben maradása is múlik. Az anya, a szülő gyermekükre irányuló tevékenységében jön létre ez a *személyes kapcsolat*, amelynek eredményeképpen kialakul környezetével az emberi viszony. Szociálpedagógiai szempontból igen jelentős az a kohézió, ami a gyermeket a családi közösséghez köti. A *családi közösség* nem azonos a keretébe tartozó személyes kapcsolatok egyszerű összegeződésével, hanem sajátos minőségű viszonyt képvisel, amelyhez később hozzárendeződik a gyermek kisebb és nagyobb közösségekhez fűződő bonyolult kapcsolatrendszere. A tudatosult emberi viszony, más emberek és saját cselekedeteinek normákhoz, szabályokhoz viszonyított értékelése a gyermek önértékeléséhez szolgál alapul. Másokhoz való viszonyítás során alakul ki a gyermek *önmagához való viszonya* is.

A gyermek tevékenységeinek fő formája kezdetben a játék, majd a tanulás, ezzel párhuzamosan a közösségi és közhasznú tevékenység, s bár ezek a tevékenységek végigkísérik életét, felnőtt korában domináns tevékenységgé a munka lesz. A játék, a tanulás és a közösségi-közhasznú tevékenységek a munkához hasonlóan viszonyteremtő sajátosságokkal bírnak. Ezért pedagógiai szempontból ezek a tevékenységek a munkára felkészítés eszközeül szolgálnak, és egyben az emberi kapcsolatokat formáló jellemépítő hatásuk is van. A munka s az egyéb munkához hasonló tevékenységek során is igen összetett viszony jön létre, így beszélhetünk a *játékhoz*, a *tanuláshoz*, a *közösségi, közhasznú tevékenységhez* s a *munkához* fűződő viszonyról. A tevékenység eredményeként létrehozott *tárgyak* és *szellemi alkotások*, valamint ezek létrehozásához szükséges *eszközökben* is emberi munka, emberekhez fűződő viszonyok testesülnek meg, így ezek lényegében maguk is emberi viszonyok hordozói, más szóval tárgyiasult emberi viszonyok.

A vázolt logikai menetnek megfelelően és abból a gyakorlati tapasztalatból kiindulva, hogy a kisgyermek az erkölcsi tulajdonságokat csak szemléleti úton közelíti meg, és ennek megfelelően az erkölcsi fogalmakat és normákat tevékenységükből absztrahálva, ill. a fogalmakat és normákat konkrét helyzetre vonatkoztatva képes elsajátítani, az *erkölcsi kísérletnél* programként nem tartalmi fogalmi köröket, hanem viszonylatok megismerését írtuk elő.

Ezek a következők:

Személyi viszonyok: másokhoz
közösségekhez
önmagához

Tevékenységekkel kapcsolatos viszonyok: játék
tanulás
közösségi, közhasznú tevékenység
munka

Tárgyi eszközökhöz való viszony: munkatermék
használati tárgy
munkaeszköz
környezeti tárgyak (természeti és társadalmi egyaránt).

A vázolt viszonylatok valamennyi esetben konkrét erkölcsi problémahelyzetben mutatkozó cselekedet, magatartás erkölcsi értékelése alapján állapítják meg a *tanulók az erkölcsi tulajdonságokat*. Vagy pedig a tanító által jellemzett, ismertetett erkölcsi tulajdonságokat, fogalmakat *konkrét helyzetekben emberi cselekedetekkel is illusztrálják*. Ezáltal elkerülhető az a veszély (ami az idealista és ma is ható valláserkölcsi oktatásból ránk maradt szemlélet), hogy merev katekizmuszerű erkölcsi szabályokat tanítsunk a szocialista erkölcsi nevelés címszó alatt. Mert egy erkölcsi tulajdonság más-más viszonylatban erkölcsileg más előjelű értékelést kaphat. A *pontosság* megnyilvánulhat másoknak adott ígéretünk betartásában, közösségi vállalás teljesítésében, önmagunk megítélésében éppúgy, mint a játékszabály betartásában, a pontos tanulásban, a munkavégzésben, vagy a tárgyak használatára vonatkozó utasítások betartásában. De lehet a pontosság negatív erkölcsileg, ha pontosan közöljük az ellenségnek azokat az adatokat, amelyek az ő tervüket célra juttatják, ha mások hibás utasítását pontosan végrehajtjuk, ha pontosan az előírásnak megfelelően végezzük a feladatunk, pedig a rendkívüli helyzet azt nem engedi meg. Az általános erkölcsi tulajdonság, mint: *becsület*, vagy ellentéte a *becstelen* is minden személyi, tevékenységi és tárgyi viszonylatban megnyilvánulhat, ha ez az egyén jellemtulajdonságává vált.

A *hazafiság* is igen összetett erkölcsi tulajdonság, amely politikai színezetű is, amely az ember addigi élete valamennyi tevékenysége során létrejött személyi és tárgyi viszonyai bonyolult összhatására kristályosodik ki, és ezekben nyilvánul meg. Az erkölcsi nevelés egyik célravezető útja ezért a konkrét tevékenységből kiindulva emberi viszonylatok létrehozása és azokban való helyes erkölcsi magatartásmódok általánosítása, tulajdonsággá fejlesztése, vagyis az alulról történő építkezés. Ezzel egyidejűleg egyenrangúnak tartjuk a pedagógus által közvetített, az erkölcsi értékrendszernek felülről történő építését, amely során az erkölcsi tulajdonságok, normák, értékek konkrét

cselekvésben való megnyilvánulását kiemelve, deduktív úton gyorsítja fel a szocialista erkölcsi magatartás kialakításának folyamatát.

Összegezve az eddigieket:

Az erkölcsi *nevelés célját* a társadalmi-erkölcsi szükségletek interiorizálásában jelöltük meg. E célkitűzés *legfőbb feladata*, mely minden korcsoport-szinten megvalósítandó, a *kollektív irányultság kialakítása*. A feladat *megköze-lítési módját* a szükségletrendszer *hierarchikus strukturálódásának irányításá-ban* látjuk, mely a *tevékenység irányításában fejt ki hatását*. Az *erkölcsi nevelés folyamán* a társadalmi erkölcsi normák, értékek *tapasztalása, megis-merése, begyakorlása* történik, amelyek *eredményeképpen* a *külső követelés interiorizálódik*. Az *erkölcsi viszonyok kialakulásának* forrása a *tevékenység*, amely a nevelés folyamatának valamennyi fázisában az elsajátítás eszkö-ze. A konkrét emberi viszonylatokban adódó probléma-, konfliktushelyzetek megoldása során formálódik az egyén erkölcsi tulajdonsága, alakul ki és szilárdul meg jelleme.

Mindezek alapján *kísérleti erkölcsi nevelésünk célkitűzését a következők-ben vázoltuk fel:*

Az egyén *ismerje fel* a szocialista *kollektíva érdekeit*, szükségletét, azt *tegye magáévá*.

Konkrét *viszonylatok körütekintő erkölcsi elemzésére legyen képes*, és a szükségleteknek megfelelően ingadozásmentesen, *felelősséggel döntsön*, s ennek megfelelően *egyértelműen meghatározott, következetes magatartást tanúsítson*.

Nevelésünk során, ha képessé tesszük a tanulókat arra, hogy felismerjék a szocialista kollektíva együttélési elveit, összefüggéseit, akkor képessé tesszük arra is, hogy a szükségszerűséget felismerje. A szükségszerűség felismerése lényegében nem más, mint a szocialista kollektíva haladó törekvéseinek, érdekeinek az érvényesítése az adott lehetőségek között, ami jelenti önma-gunk és a közösség iránti felelősségünk tudatosulását is. Az emberi környezeti meghatározottságon belül ugyanis viszonylag önállósággal rendelkezik, de ezt az önállóságot, vagyis erkölcsi szabadságot fejlődése során csak akkor érheti el, ha eljutott a szükségszerűség felismerésére, és kialakult benne a kötelesség tudata és érzése. *Végső soron az erkölcsi szabadság feltétele* is az ismeret, a tudás. Erkölcsi tudást pedig úgy kell átszarmaztatnunk, hogy a szocialista

erkölcsi ismeretek tapasztalati tényanyagának feldolgozásával és a társadalmi erkölcsi ismeretek közvetítésével egyidejűleg kialakítsuk az alkalmazási készséget, és az ezzel kapcsolatos felelősséget és önállóságot is.

A kísérletek megszervezéséről

Az 1976–77-es tanévben terveinknek megfelelően az általános iskola első osztályában kezdtük meg a kísérleti erkölcsi nevelőmunkát, melyet jelenleg a 3. osztályban folytatunk.

A kísérleti osztályaink: a Neptun utcai, a Felsőerdőszori budapesti iskolák, valamint Jászberényben a Bercsényi úti és a Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolája. Ezek párhuzamos osztályait kontrollosztályként kapcsoltuk be.

A *tanév kezdetén* minden tanulóval interjút készítettünk, és írásos és rajzos feladatmegoldást végeztek. A vizgálatsor, amelyet mind a *kísérleti*, mind a *kontrollosztály* tanulói egyidejűleg elvégeztek, tartalmazta a korábbi országos felmérő vizsgálat feladatait, és ezt még kibővítettük a szociális helyzetre vonatkozó környezeti hatásokat feltáró és gondolkodáslelektani feladatokkal is. (Az országos felmérő vizsgálat metodikáját lásd MTA PKCS Kutatásmetodikai kérdések. Biró Katalin–Bábosik István.)

Az 1. osztályosok szeptemberi felmérő vizsgálatát a 2. osztályban tanév kezdetén ismételtük meg mint záróvizsgálatot, és egyben bővítettük a 2. osztályosok fejlődésének lemerésére szerkesztett feladatokkal, amelyek záróvizsgálatait a 3. osztály kiinduló szint megállapításával egyidejűleg állapítottunk meg. *Az évente egy felmérő vizsgálatot* a következő elvi megfontolások alapján tartottuk célszerűnek. Nem tanévhez kötött tananyagot, hanem egy év alatt végbement erkölcsi fejlődést kívántunk lemérni, amelynek szerves része a nyári élmények, erkölcsi tapasztalatok, úgymint a tudatosított erkölcsi ismeretek megerősítésének bázisa, vagy mint a megerősítést nélkülöző természetes felejtés rostája. Nem utolsó szempont az sem, hogy a tanévenkénti két felmérő vizsgálat helyett itt egy vizsgálat elégséges a közbeeső fejlődési szakasz lemeréséhez.

Az elméleti alapvetésnek megfelelően a közösségi irányultság kristályosításí pontját az 1. osztályosoknál a *családi közösség* szükségleteinek felismerésében jelöltük ki. Majd ehhez felvettük az iskolai *osztályközösségi* érdekéhez való igazodás bemérési pontját is. Ennek megfelelően a gyermekek erkölcsi tapasztalatainak tudatosítási és tudatos gyakorlási körét az 1. osztályban a család köré rajzoltuk, 2. osztályban az osztályközösség, majd 3. osztályosok-

nál az *újabb erkölcsi tapasztalatok* színterét — a spontán és a pedagógus által tudatosan szervezetteket egyaránt — az iskolai közösség körében jelöltük ki. Ehhez asszociáltuk a korábbi gyermekközösségekben szerzett tapasztalatokat is, amelyek szintén az együttélési szabályok tudatosításához szolgáltak alapul, ill. az ott szerzett helyes magatartási szokások megerősítését is célul tűztük.

A közösségi irányultság igazodási körein belül az erkölcsi folyamat ismert 3 hatótényezőjének tudatos felhasználásával kívántuk befolyásolni a tanulók erkölcsi tudatát és magatartását. Ezért a nevelőmunka tervezésénél a megelőző *tapasztalatok* felszínre hozásának és az új tapasztalatok megszervezésének a módozatait jelöltük az első fázisban. A tapasztalatok *tudatosításának* és a közvetített erkölcsi ismeretek, szabályok gyakorlati alkalmazásának változatait is a tervezőmunka fontos részének tekintettük. A harmadik lépcsőt pedig a tervezésben az jelentette, hogy a tudatos ismeret *gyakorlásának* egyénre szabott feladatait, valamint a kialakítandó szokások begyakorlásának módozatait is megneveztük. A szakaszok elhatárolása természetesen csak elméletileg lehetséges, mert esetenként a tapasztalat tudatosítása és a szabály megismertetése, valamint az ennek megfelelő gyakorlás időben olyan közel kerül egymáshoz, hogy szinte egyidejűnek tűnik.

Az erkölcsi nevelés tartalmát az elvi alapvetésben ismertetett célkitűzésünknek megfelelően nem csupán a tudatosításban láttuk, de a folyamat mindhárom fázisában kijelöltük. Az iskola feladatát, mint arra már utaltunk, különösen nagy jelentőségűnek tartjuk a rendszeres erkölcsi ismeret elsajátítása vonatkozásában.

Az erkölcsi ismeretek átszármaztatásának — eddig követett útját elhagyva — részfeladatait az erkölcsi viszonylatok felismertetésében, *erkölcsi helyzetek* körültekintő elemzésében, a *problémamegoldó gondolkodás* kiművelésében, a *felelősséget vállaló döntésnél a kollektíva érdekeinek* belső igényéből fakadó érvényesítésében és a *döntésnek megfelelő cselekvési stratégia* kialakításában és kivitelezésében jelöltük meg. Ezért szükségessé vált az erkölcsi problémahelyzetek megoldásához szükséges gondolkodási műveletek tervezése és irányításának kimunkálása. Az 1. osztályos tanulónál arra törekedtünk, hogy a metakommunikációs eszközökből érzelmi állapotot felismerjenek, és érzelmeiket változatos formában tudják kifejezni. A szemléleti úton megnyilvánuló ismételt cselekvésekből erkölcsi tulajdonságokra tudjanak következtetni és a tulajdonságokból a konkrét helyzetekben elvárható cselekedetekre. Ezzel az erkölcsi tulajdonságok konkrét cselekvésből történő absztrahálási és az absztrakt tulajdonságok cselekvésre vonatkoztatásának konkretizálási műveleteit akartuk „bejáratni”. Az erkölcsi cselekedetek megítélésénél vagy a tervezett cselekedetek erkölcsi mérlegelésénél a szándék és a közeli, majd távoli

következmény mérlegelését is megkivántuk az erkölcsi normákkal való szembesítésben. A következmény kihatásának elképzelésénél a közösség érdekeinek szempontjait kívántuk érvényesíteni. A feldolgozásra kerülő *erkölcsi fogalmakat, normákat nem irtuk elő* tananyagként, hanem azokat a gyermekek konkrét tapasztalataihoz alkalmazkodva közvetítettük és az erkölcsi szabályokat tapasztalataikhoz közelálló problémahelyzetek exponálása, elemzése, feladatmegoldása során *felfedeztettük*. Tervezésünk az erkölcsi viszonylatok megjelölésére terjed ki. Az elméleti részben ismertetett szempontoknak megfelelően ezt három szempontú tervben helyeztük el. A három szempont: a közösségi irányultság fixáló pontjai; az erkölcsi nevelés folyamatának hatótényezői; az erkölcsi viszonylatok rendszere.

Mindhárom szempont a tervező és a gyakorlati munkában egyaránt érvényesült. Vagyis az erkölcsi nevelés *tartalmi feladata* a társadalmi erkölcs *interiorizálásának hatótényezői* és a korcsoport tevékenységéhez mért elsajátítandó erkölcsi tudati tartalom konkrét viszonylatokban történő megjelölése. A kísérleti nevelőmunkát nem tantárgykeretben kívántuk folytatni, de szükségessé vált a rendszeres erkölcsi tudatosítási lehetőség biztosítása. Ezt az *anyanyelvi, ill. környezetismereti tárgyak keretében* heti egy órában tette lehetővé számunkra az OM engedélye, 1978. tanévtől az új tanterv által bevezetett osztályfőnöki óra keretében. Ezért a tárgyi koncentráció lehetőségeit kihasználva a célkitűzésünkhöz felhasználható olvasmányokat és környezetismereti anyagot tematikusan átrendeztük, és pedagógiai elgondolásaink érvényesítésével dolgoztuk fel. Munkánkat havi tervek alapján végeztük, amelyet minden kísérleti osztály tanítója maga készített el. A 140. oldalon bemutatunk egy ilyen tervet.

Viszony- latok	Erkölcsi	Az erkölcsi folyamat hatótényezői		Begyakorlás
		tapasztalatok	tudatosítás	
Személyi	másokhoz	Olv. könyv: 92, 93, 80, 76, 38, 27	Cselekvésből tulajdonságokra következtetés. Tulajdonság megnevezése, ennek megfelelő cselekvés elképzelése megadott helyzetben. Önértékelési feladat.	Egyénre szabott megbízások a családban – szülőkkel megbeszélve. Osztály érdekében végzett feladat önként vállalása. Heti cselekedetek alapján önértékelés.
	közösséghez	Olv. könyv: 85, 47, 41, Gyermekrajzok: munka, szórakozás a családban		
	önmagához	Köszö-csekk akció (ötletgyűjtemény)		
Tevékenységek	játék	játék szervezése, megfigyelés, gyermekek élménybeszámolója. Környezet füz.: 4–5	Képek logikai rendezése tevékenység szerint, jó, rossz tulajdonság szerint. Kinek az érdekében történik a cselekvés. Történetek és képek rendezése. Cselekvéshez tulajdonság megnevezése. Tulajdonsághoz cselekvéssor keresése.	Mit csinálók legszívesebben? Beszámoló tervek. Beteg társak segítése a leckében. Egymás tudásának ellenőrzése, lecekikérdezés. Tabló készítése a gyermek munkájáról régen és ma.
	tanulás köz. tev. munka	Olv. könyv: 91, 85, Olv. könyv: 64, 126, 127, 104, Egyéni élményeiről beszámolón		
Tárgyi	munka- és használati eszközök	Olv. könyv: 37, 42,	Séta a játszótéren, a parkban, megfigyelések gyűjtése, rendezése. Építő és romboló tevékenységek hatása. Beszélgetés a tárgyak munkával létrehozott értékéről.	Növények gondozása. Játék javítása. Taneszközök óvása, gondozása, takarékoság. Osztálykönyvtár rendezése. Közös képgyűjtés a munkáról.
	környezeti tárgyak	Olv. könyv: 84, 82, Megfigyelésről beszámolón:		

A segítség szükségletének és módozatainak felismerése.
A szándék és a cselekvés összhangja.

A következmény mérlegelése, közeli és távoli kihatása.
A cselekvés és tulajdonság kapcsolata.

Jegyzetek

- ¹ *Gáspár László*: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai Kiadó, 1977. 27. o.
- ² *Bábosik István*: Kutatásmódszertani kérdések. Kutatásmethodikai tanulmányok. MTA PKCS 7. o.
- ³ *Ancsel Éva*: A filozófia időszerű kérdései. 1973. 13. sz. 148. o.
- ⁴ *Mihály Ottó*: Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. Bp. Akadémiai Kiadó, 1974. 230. o.
- ⁵ *Harcsev, A*: A nevelési folyamat dialektikája. Eszmény, erkölcs, etika. Kossuth Könyvkiadó, 1976. 235. o.
- ⁶ *Bozsovcics, L. I.*: Voszpitanije kak a Ionopravlennoe formirovanyije licznosztyi rebjonoka. Voproszi pszichologii. 1974. 1. sz. 33–39. o.
- ⁷ *Farkas Endre*: A marxista etika alapjai. Tankönyvkiadó, 1977. 73. o.
- ⁸ *Rubinstein, Sz. L.*: Általános pszichológia alapjai. II. k. Akadémiai Kiadó, 1976. 1029. o.
- ⁹ *Makkai Mária*: Az erkölcs dialektikája. Kossuth Könyvkiadó, 1966. 292. o.
- ¹⁰ *Bábosik István*: I. m. 13. o.
- ¹¹ *Juhász Ferenc*: A motiváció szerepe a nevelésben. Tankönyvkiadó, 1967. 30. o.
- ¹² *Pataki Ferenc*: Makarenkó élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, 1966. Bp. 216. o.
- ¹³ *Pataki Ferenc*: I. m. 209. o.
- ¹⁴ *Pataki Ferenc*: I. m. 212. o.
- ¹⁵ *Rubinstein, Sz. L.*: I. m. 1029. o.

A TANULÓI KOLLEKTIVITÁS ALAKULÁSA AZ ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPFOKÚ ISKOLÁKBAN

A kollektivitás alakulása az iskolai tevékenységben: a tanulás szerepének különböző értelmezései

A közösségi beállítódásra vonatkozó korábbi kutatásaink eredményei és korlátai egyaránt a témakör további vizsgálatára ösztönöztek. A kollektivitás strukturális meghatározóit elemezve a legjellegzetesebb eredménynek az bizonyult, hogy a tanulmányi munkának, teljesítménynek alapvető szerepe van a közösségi viszonyok, szerkezet alakulásában, s ennek áttételében a gyermekek (fiatalok) közösséghez való viszonyulásában.¹ Természetesen valamennyi közösségi tevékenységet érintő elemző tanulmány foglalkozik a tanítási-tanulási folyamattal. Többségük az oktatási folyamat és az oktatás szervezeti formáinak, módszereinek közösségi hatásait vizsgálja; mások mérlegre teszik az ifjúsági önkormányzati szervek munkáját: milyen helyet foglal el benne a tanulmányi tevékenység irányítása és ellenőrzése, milyen törekvések élnek munkájában a különböző képességű és szorgalmú tanulók teljesítményének optimalizálására. Mi magunk meggyőződhattünk arról, hogy a tanulásban elért sikerek döntő befolyást gyakorolnak az iskolai közösségekben kialakuló presztízs- és normaviszonyokra, a tanulók megbecsülésére, népszerűségére, sőt – az előbbieik alapján – baráti-pajtási kötődéseikre is. (A tanulási teljesítmények a társak értékelésében, percepciójában betöltött szerepe a 10–12 éves korban már tudatosult is.) S – amint már említettük is – a tanulmányi teljesítmény, illetve az annak nyomán kialakuló értékelési rend nagy hatást gyakorol a tanulók közösségi attitűdjére, lényegében lineáris összefüggés mutatkozott a tanulmányi teljesítmény szintje és a kollektíva iránti viszonyulás minősége között. Megfigyelhettük azt is, hogy a tanulmányi teljesítmény közvetítő funkciót tölt be a beállítódást meghatározó tényezők között. Így például olyan szociális tényezők, mint a szülők helyzete a társadalmi munkamegosztásban nem közvetlenül, hanem a tanulmányi teljesítményeken keresztül hatnak a közösségi beállítódásra.²

Az eddigi empirikus kutatások tehát viszonylag sokoldalúan bizonyították a „tanulás” és a közösségi beállítódás (itt csak egyirányúként emlegetett, de a

valóságban kölcsönös) összefüggését. Nehezebb azonban pedagógiailag helyesen minősíteni ezt a tényt, mert értelmezése s a nevelési gyakorlat fejlesztésére belőle levont következtetések a legszorosabb összefüggésben állnak az iskolai társadalmi-pedagógiai funkcióira vonatkozó nézetekkel. A szélsőséges megfogalmazásokban sem szűkölködő viták lényegében a körül zajlanak, hogy az iskola (pontosabban: az iskolarendszer) szerepét elsősorban az általános és szakmai műveltség átadásában, illetve ezzel kapcsolatos képző tevékenységben kell-e meghatározni, vagy az előbbivel nem ellentétesen, de annál tágabban szükséges értelmezni, s az össztársadalmi gyakorlatban való felkészítésben kell megjelölni.³ Az iskolában folyó munka belső struktúrájára vonatkozó elképzelések már az intézményrendszer funkciójának felfogásából következnek. Kétségtelenül mindkét itt említett (s szükségképpen szimplifikált) értelmezés elvezethet lényegében hasonló, belsőleg differenciált, sokoldalú tevékenységrendszer igényléséhez. Gyakoribb azonban, hogy a tanítási-tanulási tevékenység – mint a műveltség átszármaztatásának eszköze – jut úgy domináns szerephez, hogy minden másfajta tevékenység csak járulékos elemként van jelen. Ez kihat a szocialista nevelés alapvető minőségének, kollektivizmusának megítélésére is, amelynek fejlesztését ez a koncepció lényegében megoldhatónak véli a tanítás–tanulás során.⁴

Magunk is kedvező jelenségnek tartjuk, hogy az iskolai kollektívákban általában nagyra értékeli a tanulásban, tehát az alapvető iskolai tevékenységben nyújtott teljesítményt, s ez pozitívan értékelteti hatását az egyének kollektivitásának formálódásában is. Másfelől viszont látjuk annak veszélyét is, hogy ha az iskolában szinte kizárólagosan (de legalább is döntően) a tanulmányi teljesítmény határozza meg egy-egy tanuló elismertségét, közérzetét, közösséghez való viszonyulását. Így az intellektuálisan gyengébbek, illetve a művelődési hátránnyal küszködők eleve hátrányos helyzetbe kerülnek az iskolai közösségekben. Számukra a sikeres tevékenység és az azt követő elismerés megszerzésének lehetősége minimálisra csökken, szinte állandósult kudarchelyzetben élnek. Ez elől vagy passzív közönybe menekülnek, vagy az iskoláéval ellentétes normák, magatartásminták követésével védekeznek. Mindezek alapján úgy véljük, hogy az iskola továbbfejlesztésének egyik fontos lehetősége a mindenki számára kibontakozási, illetve önmegvalósítási lehetőséget kínáló közösségi tevékenységi rendszer formálása, ugyanakkor ebben a rendszerben centrális jelentőségű marad a kultúra befogadását, aktív elsajátítását szolgáló tanulási tevékenység. Éppen ezért a kollektivitás vizsgálatában és fejlesztésében mindenkor tekintettel kell lenni a tanulásra.

Saját munkánkban két irányban kezdtünk újabb vizsgálatokat. Eddig a tanulás és kollektivitás viszonyát elemezve mindig az általánosan statisztiku-

san érvényes összefüggésekre helyeztük a hangsúlyt. Ugyanakkor azonban a közösségi nevelés gyakorlata szempontjából legalább ilyen fontos az általános tendenciától eltérő esetek magyarázata. Érdekelt bennünket az osztályoknak a fejlődése, amelyekben gazdag, sokoldalú közösségi tevékenység zajlott, s nem mutatkozott szoros kapcsolat a tanulmányi teljesítmények és az interperszonális kapcsolatok vagy a közösségi beállítódás színvonala között. Ugyanígy fontos számunkra azoknak a példája, akiknél a tanulási sikerek önző individualizmussal párosultak, illetve akiknek gyenge tanulmányi eredménye pozitív közösségi beállítódással, aktív közösségi tevékenységgel járt együtt. E tapasztalatok bizonyítják, hogy nem elegendő csupán a tanulmányi teljesítmény befolyását vizsgálni, hanem azt is mérlegre kell tenni, hogy a *teljesítmény mögött milyen ösztönzők*, belső indítékok húzódnak meg.

Visszatérve arra, hogy korábbi kutatásaink miként befolyásolják munkánkat, empirikus vizsgálataink egyik fő negatívumát kell említenünk: elsősorban metodikai nehézségek miatt a közösségi beállítódás strukturális meghatározóit nem volt módunkban vizsgálni különböző életkori metszetekben. Holott amiként a tanulásnak más-más szerepe, funkciója van a *különböző életkorokban és iskolatípusokban*, azonképpen más-más módon jut érvényre a tanulás és kollektivitás kölcsönös meghatározottsága a kisiskolások, illetve a 14–18 éves fiatalok körében.

Ezeknek a megfontolásoknak az alapján egy olyan kutatást indítottunk meg, amelynek célja felderíteni, hogy az iskolarendszer különböző fokozataiban hogyan viszonyulnak a tanulók életük alapvető tevékenységéhez, a tanulásához; e viszonyulásuk milyen kapcsolatban áll egyfelől tényleges tanulmányi teljesítményükkel, másfelől közösségi beállítódásukkal.

Közösségi beállítódás különböző iskolatípusokban

Kutatásunk kezdeti szakaszában fontosnak tartottuk, hogy viszonylag széles körű tájékozódás alapján országosan jellemző képet tudjunk rajzolni a különböző iskolatípusokban tanuló fiatalok közösségi beállítódásáról. Ez a törekvés önmagában is olyan vizsgálati eszköz használatát igényli, amely alkalmas nagy tömegű s teljesen azonos jellegű adat összegyűjtésére. A nemzetközi szakirodalom és a hazai tapasztalatok alapján a közösség iránti beállítódás mérésére Likert típusú attitűdskálát alkalmaztunk. Az országos reprezentatív mérés elvégzésére az Országos Pedagógiai Intézet 1976–77-ben végzett nevelési eredményvizsgálata teremtett lehetőséget.⁵ Ez a tájékozódás a nevelési eredmények négy – egymástól csak viszonylagosan elkülöníthető –

körére terjedt ki: világnézeti irányultság, hazafiság és internacionalizmus, kollektivitás, tanulás és munka. A kollektivitás tartalmának elemzésekor, illetve az adott kutatásban érvényesítendő fogalmi hálózat kialakításakor tekintettel voltunk arra, hogy a kollektivitás szempontjából is alapvetően fontos tartalmak vizsgálata az említett három másik dimenzió keretében is történik. Így pl. a tanulók társadalmi célokhoz, legtágabb közösségekhez (a hazához, szocialista társadalomhoz) s az alapvető tevékenységekhez (a tanuláshoz és munkához) való viszonyulásának feltérképezésére szolgáló megállapításokat nem a közösségi beállítódást mérő skála tartalmazta.

Ez a körülmény lehetőséget adott egy korábbi tervünk megvalósítására, olyan skála kidolgozására, amelyben a közösségi nevelés központi jelentőségű viszonytípusát: az *egyén és közösség kapcsolatát* elemezhetjük különböző életkori metszetekben. Ezért az attitűdskálába foglalt megállapítások többsége e kapcsolat fő szabályozóira: a közösségi *normák*hoz és a normákat, követelményeket hordozó *közvélemény*hez való viszonyulásra vonatkoztak. Ezen túl érintették az egyéni *teljesítmény* közösségi jellegét, az *érzelmi, társas kapcsolatok* rendszerét és a *tágabb közösség*hez való viszonyulás kérdését.

A vizsgálatba 4 évfolyamot és 4 iskolatípust vontunk be, ezek kombinációja összesen *hat populációt* adott. Véletlen mintaválasztás alapján az országos reprezentatív mintába 110 intézményből (47 általános iskola, 17 gimnázium, 18 szakközépiskola és 28 szakmunkásképző intézet) összesen 4020 tanulót kérdeztünk meg. (Vö. 1. táblázat.) Természetesen, valamennyi

1. táblázat

A minta összetétele

Iskolatípus	Évfolyam	Az osztályok száma, db	A tanulók létszáma, fő	Mintaválasztási*, százalékarány	A kérdőív típusa
általános iskola	3.	44	1098	0,9	1.
általános iskola	7.	44	1017	0,8	2.
gimnázium	2.	16	467	1,7	2.
szakközépiskola	2.	18	465	1,5	2.
szakmunkásképző iskola	2.	27	1102	1,7	2.
gimnázium	4.	17	485	1,9	3.
szakközépiskola	4.	18	484	1,9	3.

*Mintaválasztási arány = a kiválasztott tanulók aránya az évfolyamok létszámához képest.

populációban azonos témakörben folytattuk a vizsgálódást, de ilyen nagy életkori ívet már nem lehet és *nem is célszerű azonos mérőeszkővel* átfogni. Viszont a populációnként eltérő attitűdskálák eredményeit nehéz összevetni. Ezért *három kérdőív* (három skála) készült: 1. sz. az általános iskola 3. évfolyama; 2. sz. az általános iskola 7., a gimnázium 2., a szakközépiskola 2., a szakmunkásképző iskolák 2. évfolyama; 3. sz. a gimnázium 4. és a szakközépiskola 4. évfolyama számára. Ugyanakkor mindhárom kérdőívben voltak teljesen azonos itemek is, ún. láncmegállapítások. Mindez lehetővé tette az azonos életkorú tanulók közösségi beállítódásának összehasonlítását, sőt néhány kérdésben a teljes mintáról vonhatunk le következtetéseket. (Vö. 2. sz. táblázat.)

2. táblázat

A közösségi beállítódás mérésére alkalmazott skálák
a három kérdőívben

1. sz. kérdőív az általános iskola 3. évfolyama számára

- L. 6. Csak jó tanulóból lehet jó közösségi ember.*
- 7. Ha a papírgyűjtést én végeztem, a pénz csak nekem jár.
- L. 10. Nekem is mindig azt kell csinálnom, amit az osztály többsége akar.
- L. 15. Az a jó osztály, ahol törődnek egymás ügyeivel a gyerekek.
- L. 17. Nekem nagyon fontos, hogy osztálytársaimnak mi a véleménye rólam.
- 24. Helyes, ha a lányok csak a lányokkal, a fiúk csak a fiúkkal játszanak együtt.
- 30. A verekedős gyerekekkel nem szabad szóba állni.
- 32. Nem adok kölcsön ceruzát annak, aki a sajátját mindig otthon hagyja.
- 39. Nem csinálnék szívesen faliújságot olyan gyerekekkel együtt, akiket nem szeretek.

A lehetséges válaszok:

- A. Így van.
- B. Nincs így.
- C. Nem tudom.

2. sz. kérdőív az általános iskola 7., a gimnázium, a szakközépiskola, a szakmunkástanuló intézetek 2. évfolyamai számára

- 3. Csak az a fontos, hogy ki mennyit dolgozik, és nem, hogy miért.
- 7. Az a jó közösség, amelyben az emberek viselkedése, gondolkodásmódja nagyon hasonlít egymásra.
- 14. Ahhoz, hogy osztályunk jó közösség legyen, segítenünk kell a többi osztályt is.
- L. 19. Nekem nagyon fontos, hogy osztálytársaimnak mi a véleménye rólam.
- 21. A jó közösség tagjai mindig, minden kérdésben egyetértenek.
- 25. Nem érdemes sokat vitatkozni az osztályban, mert megharagszanak rám.

*L-lel jelöltük a mindegyik kérdőívben ismétlődő („lánc”-) megállapításokat.

- L. 29. Nekem is mindig azt kell csinálnom, amit az osztály többsége akar.
- 32. Csak az a fontos, hogy a mi osztályunk legyen az első mindenben.
- L. 35. Csak jó tanulóból lehet jó közösségi ember.
- L. 44. Az a jó osztály, ahol törődnek egymás ügyeivel a fiatalok.

3. sz. kérdőív a gimnázium és szakközépiskola 4. évfolyamai számára

- 4. Én nem tudok hallgatni csak azért, hogy népszerű legyek társaim között.
 - L. 9. Az a jó osztály, ahol törődnek egymás ügyeivel a fiatalok.
 - L. 14. Nekem is mindig azt kell csinálnom, amit az osztály többsége akar.
 - 19. Senkinek a jellemzésébe se kerüljenek be rossz tulajdonságai, nehogy az ilyen jellemzés kedvezőtlenül befolyásolja továbbtanulását, elhelyezkedését.
 - 23. Az osztályban mindig mindent együtt kell csinálni.
 - 27. Senkinek semmi köze hozzá, hogy mit csinálok szabad időmben.
 - L. 31. Nekem nagyon fontos, hogy osztálytársaimnak mi a véleménye rólam.
 - 34. Nem az a jó közösség, amelyben az emberek viselkedése, gondolkodása nagyon hasonlít egymásra.
 - L. 39. Csak jó tanulóból lehet jó közösségi ember.
 - 43. A munkahelyemen fontosabb lenne nekem, hogy a társam jól dolgozzék, mint az, hogy kellemes ember legyen.
- A 2. és 3. sz. kérdőívekben a lehetséges válaszok:
- A. Teljesen egyetértek.
 - B. Nagyjából egyetértek.
 - C. Nem tudom eldönteni.
 - D. Részben nem értek egyet.
 - E. Egyáltalán nem értek egyet.

Természetesen, mindhárom kollektivitás skálának ugyanaz volt a felépítése, tartalmilag mindegyik az egyén és közösség viszonyát boncolgatta, de más életkorral adekvát módon. (A 3. sz. táblázatban bemutatjuk a skálákban alkalmazott fogalmakat, feltüntetjük a különböző típusú kérdőívekben hozzájuk rendelt itemeket.)⁶ Az adatokat ebben a fázisban csupán kétféle módon dolgoztuk fel: egyrészt számba vettük az itemek válaszvariánsaira eső válaszok abszolút gyakoriságát, s ebből kiszámítottuk a százalékos vagy relatív gyakoriságot. Másrészt súlyoztuk az itemeket oly módon, hogy pontértékekkel ruháztuk fel (az elvárt válasz megjelölése 5 pontot ért). Ennek alapján a megállapítások viszonylag könnyen összehasonlíthatók.

Az értékelés során évfolyamonként tekintjük át a megállapítások sorrendjét, amelyet a pontértékek alapján állítottunk össze. Az egész évfolyamra vonatkozó valamennyi adatból kirajzolódó jellegzetességek után – ha szükséges – egyes itemeket külön is megemlítünk. Ezután a válaszok települési rétegek szerinti elemzésére kerül sor, végül a „láncmegállapítások” alapján megpróbálunk képet alkotni a kollektivitás fejlődéséről is.

3. táblázat

A közösségi beállítódás mérésére alkalmazott skálák szerkezete

A megállapítások				
tartalma		sorszáma		
		1. kérdőív	2. kérdőív	3. kérdőív
I. A közösség normáihoz és az azokat hordozó közvéleményhez való viszonyulás	általában	10. 17.	19. 25. 29.	4. 14. 31.
	a normasértő tanuló büntetése	30. 32.	—	—
	az egyéniség megőrzése, feloldása a közösségben	—	7. 21.	23. 34. 27.
II. Az egyéni teljesítmény közösségi jellege		6. 7.	3. 35.	39.
	II–III. Teljesítmény és a kapcsolat értékesége, fontossága	39.	—	43.
III. A közösség érzelmi, társas kapcsolatrendszere		15. 24.	44.	9.
IV. Tágabb* közösségekhez való viszonyulás	az iskolaközösséghez való viszonyulás	—	14. 32.	—
	társadalomhoz való nyitottság, felelősségérzet	—	—	19.

*Az itemek az I–III. csoportban – amennyiben szükséges volt meghatározni – az iskolai osztályközösségekre vonatkoztak.

Az általános iskola 3. évfolyama

Ebben az évfolyamban a tanulók nagy többsége *biztonságosan* tudott helyes véleményt formálni a *közösség érzelmi, társas kapcsolatrendszerével* összefüggő kérdésekről. Azaz helyesen úgy vélekedtek, hogy a közösségi feladatok

ban való együttműködés nem függhet az egyéni rokonszenvektől (39.), hogy a jó osztály fontos jellemzője tagjainak törődése egymás ügyeivel (15.), s hogy a közösségben nem helyes a fiúk és leányok túlzott elkülönülése (24.). (Zárójelben közöljük a vonatkozó itemek sorszámát.) Ugyancsak sokan tartják fontosnak a társak róluk alkotott véleményét. A 17. (a társak véleményének fontosságát megfogalmazó) item pontértéke még a semleges 3-as érték felett van (3,28); ez azonban azt jelenti, hogy – nyilván életkori okokból is – a tanulóknak alig-alig több mint felének alakult ki az ilyesfajta közösségi jellegű kontroll iránti igénye.

Az évfolyamhoz tartozó növendékek jelentős része már sokkal *kisebb sikerrel* tud állást foglalni olyan bonyolult kérdésekben, mint amilyen az *egyéni teljesítmény közösségi jellege*. Pl. sokak számára idegen még az egyénileg végzett papírgyűjtésért járó pénz közösségi felhasználásának gondolata (7.), s valószínűleg iskolai tapasztalatokra, illetve az akaratlanul is sugalmazott értéktételekre támaszkodnak a legtöbben, amikor kijelentik, hogy jó közösségi ember csak jó tanulóból lehet (6.). Valószínűleg ugyancsak korábbi tapasztalatok befolyásolják a tanulókat akkor is, amikor nagyon szigorúan és mereven helyeslik verekedős társuk kiközösítését (30.). Ez az item már átvezet a megállapításoknak abba a csoportjába, amelyekkel kapcsolatos állásfoglalásuk már inkább *negatív*. Ezek a *közösségi normákhoz és közvéleményhez* való viszonyulást értékelő megállapítások. Feltehetően az együttműködés pozitív szándéka, de az erkölcsi-közösségi normák alkalmazásának elégtelensége is jelentkezik abban a tényben, hogy a tanulók nagy-nagy többsége gondolkodás nélkül utasítja el azt a megállapítást, amely szerint a rendszeresen hanyag tanulót felszerelésének pótlásában nem illet meg segítség (32.). A normák túlzottan általános használata, a konkrét helyzet elemzésének elmulasztása teret enged a frázisos megnyilatkozásoknak, esetleg a közösség szabályaihoz való formális alkalmazkodásnak. A túlzott alkalmazkodási készségre, differenciálatlan személyiségre utal az is, hogy a tanulók zöme készséggel aláveti magát a többség akaratának, tekintet nélkül a többségi akarat tartalmára, helyességére (10.).

Érdemes megjegyezni még, hogy az évfolyamot – amint azt a legmagasabb (3,66) és legalacsonyabb (2,13) pontérték (vö.: 4. táblázat) közti különbség is jelzi – viszonylagos egyöntetűség jellemzi mind a helyes, mind a téves ítélezésekben. (Vö.: pl. a 10. item szinte teljesen egyhangú elfogadásával.) Ugyanakkor éppen a legmagasabb pontszámú kérdések (39., 15., 17.) esetében volt *magas* azoknak az *aránya*, akik *nem tudtak dönten*i, válaszolni. Az utoljára felsorolt itemek sorrendjében: 10,93%, 10,47%, 13,57%.

4. táblázat

Az itemek pontértékei az általános iskola 3. évfolyamában

Az itemek	
sorszáma	pontértéke
39.	3,66
L. 15.	3,47
24.	3,31
L. 17.	3,28
7.	3,04
30.	2,76
L. 6.	2,65
32.	2,14
L. 10.	2,13

A megállapítások *települési réteg* szerinti sorrendje (vö. 5. táblázat) — természetesen — nagyon hasonló egymáshoz, így egy-egy sorrendi változás is hangsúlyeltolódást, esetleg rétegspecifikus véleményalkotást jelez. A nagyvárosi iskolákba járó harmadikosok válaszai az országos mintához hasonló, csak markánsabban érvényesülő tendenciákat jeleznek. Tehát a kapcsolatok megítélésének helyességét s a normák alkalmazásának nehézségeit: a leányok és fiúk elkülönülését megfogalmazó 24. item kerül az élre, s a normákkal, együttműködéssel összefüggő téves ítélkezés (32.) a sor végére (az egész évfolyamban legalacsonyabb pontszámmal: 1,91).

5. táblázat

Az itemek pontértékei a különböző településeken működő általános iskolák 3. évfolyamaiban

Az itemek sorszáma	A település jellege		
	nagyváros	kisváros	falu
6.	2,90	2,28	2,73
7.	3,41	2,76	3,06
10.	2,27	2,03	2,14
15.	3,51	3,57	3,43
17.	2,97	3,35	3,37
24.	3,83	3,39	3,10
30.	2,83	2,38	2,93
32.	1,91	2,29	2,19
39.	3,77	3,46	3,71

A kisvárosi tanulók legfontosabbnak azt tartják, hogy törődjenek egymás ügyeivel a közösség tagjai (15.), s az országos átlagnál valamivel bizonytalannabbak a jó tanulás és közösség kapcsolatának megítélésében (6.). A falusi kisiskolások csupán egyetlen ponton térnek el a nagyobb településeket is magában foglaló országos mintától: számukra még fontosabb a társak véleménye, ami nyilván szorosan összefügg a tanulók közti kapcsolatoknak iskolán túlnyúló jellegével. (Országos átlag: 3,28 – kisvárosi átlag 3,37.)

Az általános iskola 7. évfolyama

Amint az a gyakorlati tapasztalatok, tudományos ismeretek, s nem utolsósorban e kutatás elővizsgálata alapján várható volt, a 7. évfolyamra a közösség, a *közösségi összetartozás fontosságának* felismerése, illetve *elmélyülése* a jellemző. Ezzel magyarázható az is, hogy a legnagyobb arányú az egyetértés közöttük abban a kérdésben, hogy az osztály tagjainak törődniük kell egymással (44.), hogy sokat jelent számukra a társak róluk formált ítélete (19.), s hogy – harmadik osztályos iskolatársaiktól nagymértékben különbözve – elvetik a jó tanulás és a pozitív közösségi beállítódás kizárólagos összekapcsolását (35.).

Úgy véljük, a kollektíva és a közösségben kivívott helyzet átélt fontossága vezet arra, hogy a hetedik osztályosok ragaszkodnak kollektívájukhoz – rossz esetben –, tartanak, félnek a gyermekcsoport nyomásától, hatalmától. Ezzel magyarázható, hogy szinte görcsösen kerülni igyekeznek a kollektívából való kiválás, a közösséggel való szembenállás formáit. Ezért értenek egyet nagyon sokan azzal a megállapítással, hogy nem érdemes vitatkozni, ha emiatt megharagszanak rájuk az osztályban (25.), természetesnek tartják, hogy a jó közösség tagjainak mindig, minden kérdésben egyet kell érteniük (21.), s az esetleges véleménykülönbség is az egyén feltétel nélküli alkalmazkodását követeli (29.). Ezek után már várható, hogy a hetedikesek a jó közösség fontos kritériumának tartják, hogy abban az emberek viselkedése, gondolkodásmódja nagyon hasonló legyen egymáshoz (7.).

Az elsődleges közösség jelentőségének a hetedikesek körében tapasztalt felerősödése gyakran jár együtt más, illetve tágabb közösségektől való elzárkózással. Az erre vonatkozó itemek (32. és 14.) pontértékei a közepes, semleges fokozattól kissé pozitív irányban térnek el, ami azt jelzi, hogy a hetedikeseknek valamivel több mint a fele tudatában van annak, hogy az osztályközösség fejlődésének feltétele a többi osztály közösséggé szerveződése is.

Meg kell említenünk még, hogy a 7. évfolyamú tanulók közül minden harmadik egészen biztos abban, hogy nemcsak a munka mennyisége, hanem a

mögötte meghúzódó motívumok, ösztönzők is rendkívül fontosak (3.). Ez jó alapot teremt arra, hogy kollektíváinkban az individuális tevékenység közösségi ösztönzők révén valódi közösségi tevékenységgé formálódjék.

A *település szerinti rétegződés* elemzése nem sok információt ad. (A falusi és az országos minta például csak abban különbözik egymástól, hogy az előbbiek pozitív fogalmazásban valamivel szívesebben fogadják el a más közösségek és a saját kollektíva fejlődésének összefüggését. Az ítemek között a 32. és 14. helyett a 14. és 32. sorrend alakult ki.) A nagyvárosi hetedikesek pontszámaiban az országos mintához képest két jellegzetes sorrendi változás van: még fontosabbnak érzik leszögezni, hogy a jó tanulás nem jelent automatikusan magas szintű kollektivitást is (35.); másrészt bizonyos elszakadási, elzárkózási tendencia érvényesül körükben: egészen természetesnek tartják, hogy mindenkor csak a saját osztályuk elsőse a fontos (32.).

A gimnázium 2. évfolyama

E populáció kollektivitását a 7. évfolyamban alkalmazott kérdőívvel meg- egyező kérdéssor alapján vizsgáltuk. A válaszok tehát könnyen, számszerűen is összehasonlíthatók. Elég lényeges *különbségek mutatkoznak az általános iskola 7. és a gimnázium 2. osztályos tanulói között*. Mindenekelőtt az (bár ebben valamennyi más populációtól is különbözik), hogy a gimnázium 2. évfolyamú diákjai adták a legpozitívabb válaszokat. A 10 megállapításból 9-nek a pontértéke meghaladja a semleges 3-as értéket. Erre a korosztályra is jellemző, hogy a jó közösség kritériumának tartják, hogy tagjai törődjenek egymással (44.), még magasabb pontszámot kapott az a megállapítás, amely a tanulás és közösség összefüggését fogalmazta meg (35.). A 2. gimnazisták válaszaiban is a negyedik legmagasabb pontértékű az a megállapítás, amely a munka motívumainak jelentőségét hangsúlyozza. Itt azonban már lényegesen többen képviselik a helyes álláspontot, mint az általános iskolában (7. évfolyam 3,60, gimnázium 2. évfolyam 4,22.). Ők is elutasítják az elsődleges közösség keretei közé zárkózást, a klikkesedés veszélyét, csak erélyesebben, mint fiatal társaik (3,51, ill. 4,12).

Megállapítható tehát, hogy hasonlóan az általános iskola 7. évfolyamú tanulóihoz, a 2. gimnazisták számára is rendkívül *fontossá válik a közösség*, ragaszkodnak hozzá, ugyanakkor azonban elkerülik a szoros érzelmi kötődéssel járó veszélyeket, *határozottan elutasítják a túlzásokat*. Azaz véleményük szerint a jó közösség tagjai sem értenek mindig mindenben egyet (21.), valószínűleg gyávaságnak vagy számukra elfogadhatatlan kompromisszumnak

tűnik csak azért hallgatni, nem vitázni, mert társaik megharagszanak rájuk (25.). Ha kevésbé határozottan is, de közülük sokan, minden második gyerek hangsúlyozza a közösségtől való önállóságát is (7.); s a hetedikesekhez képest kevesebbek számára fontos a közösségi kontroll (valószínűleg épp a társaktól való viszonylagos függetlenedés jegyében) (19.). S igaz, hogy ebben az évfolyamban is kevesen vannak, akik szerint az egyénnek nem kell feltétlenül alkalmazkodni a közösség akaratahoz (29.), de e kevés számú tanuló mégis több, mint azt a 7. évfolyamban tapasztaltuk.

A megállapításoknak a *települési rétegek*ben kialakult sorrendje hasonló egymáshoz: valamennyinél a legmagasabb pontértékű item mindenütt a tanulás és közösség összefüggésére vonatkozó kérdés, a legutolsó viszont a sorban az, amely a többségi vélemény érvényesülését vizsgálja (29.). A városi gyermekek válaszai nem sokban különböznek az országos mintától. A falusi gimnáziumok 2. osztályosai viszont nagyobb nyomatékkal hangsúlyozzák, hogy fontos számukra a társak jelző–visszajelző kontrollja; viszont az egyéni teljesítmény és a kollektivitás összefüggése már korántsem egyértelmű e korosztály falun élő tanulói számára.

A szakközépiskola 2. évfolyama

A szakközépiskolába járó 2. osztályos tanulók kollektivitása – legalábbis a vizsgált vonatkozásokban – *nem különbözik lényegesen a második gimnazistákétól*. 8 megállapításra válaszolnak egyértelműen pozitívan, s körülbelül azonos arányban is (bár némileg alacsonyabbak a pontértékek, mint a gimnáziumi kortársaknál). A szakközépiskola második osztályosai is nagyon fontosnak tartják, hogy az osztály tagjai törődjenek egymás ügyeivel (44.). Ők is biztonsággal mondanak véleményt a jó tanulás és a közösségi emberré válás lehetőségének összekapcsolásáról (35.), a hetedikesek után ők tulajdonítanak legnagyobb fontosságot társaik róluk alkotott véleményének (19.); sokan közülük (éppen annyian, mint a gimnázium 2. évfolyamában) a többség döntését kötelezőnek tartják magukra nézve. Hasonlóan gimnazista kortársaikhoz, ők is ragaszkodnak az osztályközösséghez, de azoknál kissé merevebben, más közösségek felé kevésbé nyitottan. (Vö.: 44., 35., 19.).

Érdemes megjegyezni, hogy a budapesti felméréskor* jelentős különbséget találtunk a gimnazista és szakközépiskolás tanulók vélekedésében arról, hogy

*Az 1976-ban lebonyolított reprezentatív budapesti mérés a kutatás közvetlen előzménye, próbavizsgálata volt.

„csak az a fontos, hogy ki mennyit dolgozik, és nem az, hogy miért”. Akkor ezt az intézménytípus jellegével magyarítottuk (a szakközépiskolások közül többen készülnek közvetlenül gyakorlati pályára, több alkalmuk van már tanulmányaik alatt személyes tapasztalatokat szerezni a termelő munkáról, illetve a különböző motívumok indíttatásából végzett munka hatékonyságáról). Kedvező jelenség, hogy országosan ez a különbség nem mutatkozik, mégpedig azért nem, mert azonosan magas százalékban utasítják el e megállapítást (3.) a szakközépiskolások és gimnazisták (gimnazisták 2. évf. 4,22; szakközépiskola 2. évf. 4,19).

A *települési rétegek* szerinti elemzés nagyfokú egyezést mutat a nagyvárosi és kisvárosi szakközépiskolás tanulók kollektivitása között (illetve e rétegek és az országos átlag között), viszont feltűnően gyengék a falusi szakközépiskolák második osztályosainak eredményei. Egyik lehetséges magyarázatként megemlíthetjük a falusi szakközépiskolák beiskolázási nehézségeit, a spontán módon, de kétségtelenül érvényesülő szelekciót, amelynek – nemcsak tanulmányi eredményekben mutatók – hatásait a középiskola egy-két év alatt nem tudja kiegyenlíteni, ellensúlyozni.

A szakmunkásképző iskola 2. évfolyama

A szakmunkástanulók többsége 7 kérdésben foglalt pozitívan állást (44., 35., 19., 3., 25., 14., 32.). Ezek a jó osztályközösség jellemzőire, a társak véleményének fontosságára, a munkára ösztönző motívumok szerepére s más közösségekkel való együttműködésre vonatkoztak. Válaszaik ennyiben nem különböztek általános, illetve középiskolás társaikétól. Ugyanakkor az itemek pontértéke alapján kialakított sorrendben s magukban a pontértékekben jelentős eltéréseket találunk. Ezek következtében ennek az iskolatípusnak a tanulói *középpont helyezkednek el saját korosztályuk és az általános iskola hetedik osztályosai között*. Különbözőségük két oldalról jellemezhető: a hetedikeseiktől eltérnek abban, hogy *differentiáltabb véleményalkotást* igénylő itemek esetében (pl. a tanulás és kollektivitás, illetve a munkateljesítmény mennyisége és motívumai közti összefüggés, a többségi akarat elfogadásának megítélésében) nagyobb biztonsággal válaszolnak helyesen, magasabbak pontértékeik. (Bár csak az utóbb említett esetben érte el a középiskolásokét.) Kortársaiktól viszont leginkább az választja el őket, hogy a közösséghez való pozitív viszonyulással együtt *hajlamosabbak a túlzott alkalmazkodásra*, a közösségnek valamiféle leegyszerűsített értelmezése alapján az egyének teljes hasonlóságát, illetve alávetettségét elfogadni. (Ezt jelzi a 21., 25., 7. itemek kortársaiknál lényegesen alacsonyabb pontértéke is.)

A település szerinti rétegződés a három legmagasabb (44., 35.) és a három legalacsonyabb pontértékű item (21., 29., 7.) esetében legfeljebb annyi különbséget mutat, hogy a kisvárosi és a falusi szakmunkásképző iskolákban kevésbé koherens a tanulók közösségi beállítódása: az itemek pontértékei magasról indulnak, s alacsonyabbra zuhannak, mint a nagyvárosi iskolák tanulóinak válaszaiban. Ezenkívül egyetlen figyelemre méltó különbség, hogy minél nagyobb településen működik az intézmény, annál fontosabb lesz a tanulók számára — legalábbis a többi megállapításhoz képest — a nyílt, őszinte vita melletti állásfoglalás (25.).

A gimnázium 4. évfolyama

A negyedikes gimnazisták 6 megállapítással kapcsolatban foglaltak állást egyértelműen pozitívan. Valamennyi évfolyam közül számukra a legtermészetesebb, hogy a jó tanulmányi munka nem meríti ki a jó közösségi ember fogalmát (39.); ők is igénylik, hogy a kollektíva törődjön tagjainak ügyivel (9.), ugyanakkor elképzelhetetlennek tartják a kollektíva tárgyilagos véleményének meghamisítását tagjainak vélt valódi érdekeiért (19.). Számukra is fontos, hogy az osztály jó, erős kohéziója közösséggé váljon, de nem hiszik, hogy ez csak akkor lehetséges, ha mindenki egyformán viselkedik, hasonlóan gondolkodik (34.). Súlyt helyeznek társaik róluk alkotott véleményére (31.), de elutasítják a hallgatással, megalkuvással megszerezhető népszerűséget (4.).

Ezek a megállapítások látszólag igen sokfélék, esetenként ellentétes tartalmúnak tűnnek. Valójában azonban szinte valamennyi a vizsgálat központi kérdésfeltevését, az egyén és közösség viszonyát érinti. Az egyén szerepe, helye, lehetősége a közösség kereteiben, illetve nevelése a közösség erejével különös hangsúllyal jelentkezik a fokozott önállóságra törekvő 18 évesek gondolkodásában, beállítottságában. A fentiek tanúsága szerint tárgyilagosan, többnyire éretten nyilatkoznak ezekről a kérdésekről. Természetesen az ő kollektivitásuk sem lezárt, s nem is mutat teljesen kiegyensúlyozott képet. Pl. a negyedikes gimnazistáknak mintegy a fele még bizonytalan abban a kérdésben, hogy vajon egy munkahelyen a jó munka vagy a kellemes-kedves egyéniség-e a fontosabb (43.). Egyéniségük tudatos alakítása és megőrzési szándéka néha túlzásokra ragadtatja őket. Így pl. helyesen elvetik az egyének gondolkodásának uniformizálására utaló itemet, de sokan egyetértenek azzal a megállapítással, amelynek realizálása végül is a kollektíva tevékenységének uniformizálására vezetne (23.). Nagyon helyeslik, ha a közösség törődik tagjaival (9.), de az a gondolat, hogy a családi vagy iskolai közösség ellenőrzése kiterjedhet szabadidejükre is, heves ellenállásukat váltja ki.

A különböző *településeken* működő gimnáziumok között csak annyi a különbség, hogy a nagyvárosi gimnazisták határozottabban vetik el az egyéniséget veszélyeztető valódi (23.) vagy vélt (27.) túlzásokat. A kisvárosi környezetben élők számára úgy látszik érzékelhetőbb és természetesebb valamiféle közösségi kontroll (fontosabb számukra a társak véleménye, érthetőbb a szabadidő bizonyos ellenőrzése is). A gimnazisták közül egyedül az ő körükben emelkedett a hármas semleges érték fölé a 43. item pontértéke: többségük a jó munka mellett dönt a vonzó, kellemes magatartás ellenében.

A szakközépiskola 4. évfolyama

Ebben az évfolyamban a gimnázium 4. évfolyamával megegyező kérdőív segítségével tájékozódunk. Lényegében az eredmények is hasonlóak: a szakközépiskolások 7 megállapítással kapcsolatban foglaltak állást egyértelműen pozitívan. Ezek közül 6 megegyezett a gimnazisták által leginkább preferált megállapításokkal. A 18 éves fiatalok ebben az iskolatípusban is igénylik a jó, összeforrott, egymás ügyeivel törődő kollektívát (9.), fontosabb számukra a társak véleménye (31.), mint a gimnazistáknak, de épp olyan mértékben törekednek – legalábbis a véleménynyilvánításban – objektivitásra (19., 4.), mint amazok. Egy árnyalattal határozottabban vetik el a kollektíva tagjainak túlzott hasonlóságára utaló megállapítást (23.). Valójában egyetlen itemmel kapcsolatosan más – s szerintünk helyesebb – a véleményük: a vizsgálat, de néha a gyakorlati élet által is produkált kényszerválasztási helyzetben többségük úgy dönt, hogy munkahelyen fontosabb, hogy társa jól dolgozzék, mint az, hogy kellemes ember legyen (43.). Lehetséges, hogy ez a szakközépiskolások munkához, termeléshez való pozitív, de legalábbis realista viszonyulásának a következménye.

Az eltérő nagyságú *városi* körülmények között élő szakközépiskolások beállítódása között nagy különbségek nincsenek, a nagyvárosi fiatalok erőteljesebben hangsúlyozzák az egyéniség megőrzését, viszonylagos függetlenségét a közösségben, a kisvárosi szakközépiskolások viszont jelentősebbnek érzik a társak véleményét, egyben fontosabbnak a jó munkateljesítményeket. (Végzős falusi szakközépiskolásról nem volt adatunk.)

A kollektivitás fejlődése (a láncmegállapítások alapján)

Néhány kérdés valamennyi populáció kérdőívében azonos volt. Az ezekkel kapcsolatos állásfoglalásból szeretnénk volna információkat nyerni a *tanulói kollektivitás fejlődéséről*. Három ilyen megállapítás közvetlenül az egyén és

közösség viszonyát érintette, a negyedik a tanulmányi teljesítmény és a közösségi beállítódás összefüggését fogalmazta meg.

1. A leghatározottabb és legnagyobb arányú fejlődés éppen annak megítélésében mutatkozott, hogy vajon csakugyan *csak jó tanulókból lehet-e jó közösségi ember*. A kérdés megítélésében szinte ugrásszerű változás történik az általános iskolában: a 3. évfolyam adata szerint (2,65) a tanulók többsége még lelkesen helyesli e túlzó, de sokszor tényleges iskolai értékeléseket tükröző megállapítást, 7. évfolyamos iskolatársaik viszont már határozottan elutasítják e differenciálatlan tételt (4,19). Különböző mértékben, de lényegében hasonlóan elvetik valamennyi többi évfolyamban és iskolatípusban is. (Megjegyzésre talán csak az érdemes, hogy a szakmunkástanulók a tanulás és közösségiség összekapcsolódásáról szinte teljesen azonosan vélekednek, mint a 13 éves általános iskolások, értékelésük elmarad azonos korú, de más iskolatípusba járó társaikétól.

2. Az egyén és közösség viszonyát érintő megállapítások közül legkedvezőbb a tanulók állásfoglalása abban a kérdésben, hogy „*Az a jó osztály, ahol törődnek egymás ügyeivel a fiatalok*”. A magas pontszámok (3,47–4,59) jelzik, hogy a válaszolók többsége már egészen kisiskolás korban is ismeri és elismeri e kritériumát a jó kollektívának. A helyes válaszok aránya egyébként meglehetősen hullámzó volt: legtöbbször a 7. és 2. évfolyamokban nyilatkoztak egyetértőleg, az érettségiző diákok körében kissé többen közömbösek vagy elutasítóak e kérdésben. Ez a jelenség nem meglepő. Pedagógiai és pszichológiai tapasztalatok egyaránt azt mutatják, hogy ezek azok a korosztályok (13–15 évesek), amelyek számára különösen fontos a társak közössége, s amelyben – már és még – jól érzékelhetők, lemérhetők a közösségi nevelés eredményei.

3. Lényegében hasonló tendenciát mutat annak a megállapításnak az értékelése is, hogy *kinek mennyire fontos az osztálytársak róla alkotott véleménye*. A pontértékek azonban alacsonyabbak (mint általában a személyes szférát érintő valamennyi item esetében). A társak véleményét a hetedikesek tartják a legfontosabbnak (4,20), s hozzájuk közeli mértékben a középfokú intézmények második osztályos tanulói; a 17–18 évesek viszont kevésbé igénylik az osztálytársi elismerést-bírálatot (3,47, ill. 3,58).

4. Érdekes módon a legegységesebb, bár korántsem pozitív a tanulók véleménye abban a kérdésben, hogy vajon nekik is mindig azt *kell-e csinálniuk, amit az osztály többsége akar*. Ugyan az életkorral fokozatosan nő azok száma, akik ezzel a megállapítással csak fenntartásokkal értenek egyet, de még

így is 3,00 alatt marad a legidősebb körében is az item pontértéke (szakközépiskola 4. évf. 2,92). Az életkor hatása a megítélésben abban is megmutatkozik, hogy az azonos évfolyamú, de különböző iskolatípusba járó tanulók esetében szinte teljesen meggyőzőek a pontértékek (pl. 2. évf. 2,64, 2,63, 2,64). Épp ezért különösen aggasztó jelenség, hogy ebben az érettebb megfontolást követelő véleményalkotásban az általános iskola 3. és 7. évfolyamán között csak meglehetősen csekély különbség mutatkozik az idősebbek javára (2,13, ill. 2,25).

Az adatok *település szerinti bontásban* 3 item esetében figyelemre méltóak: a tanulás és közösségi beállítódás viszonyát általában a nagyvárosban élő tanulók látják helyesebben (a pontértékek szinte minden iskolatípusban és évfolyamban itt a legmagasabbak). Ezzel szemben a 2. és 31. láncmegállapítást a falusi iskolások fogadják kedvezőbben. Különösen így van ez, amikor a tanulók társaik róluk alkotott véleményének fontosságáról nyilatkoznak. Úgyis fogalmazhatjuk a település nagysága és az item adatainak összefüggését, hogy minél kisebb településen kérdezzük a tanulókat, annál fontosabb számukra, hogyan ítélik meg őket a többiek. A lineáris összefüggés csupán a kisvárosi gimnazisták esetében nem érvényesül: nagyvárosban élő diáktársaik véleménye pozitívabb e kérdésben.

Összehasonlítva a budapesti és az országos reprezentatív mintában szereplő tanulók kollektivitását, megállapíthatjuk, hogy nincs lényeges különbség a fővárosi és az ország többi részén lakó diákok között. Vagyis elmondhatjuk, hogy:

- a 8–17 éves tanulók többsége – legalábbis kognitív szinten – elfogadja azt a követelményt, hogy a kollektívák tagjainak törődniük kell egymás ügyeivel;

- az életkor – s feltehetően az iskolai közösségekben eltöltött évek számának – növekedésével a tanulók egyre differenciáltabban tudnak véleményt alkotni a közösség ügyeiről, sikeresebben kerülnek el a csak formailag pozitív, valójában tartalmatlan, frázisos megállapításokat. (E tekintetben jelentkezik az egyetlen lényeges különbség a budapesti és az országos minta között: a legidősebb budapesti tanulónak a vidékieknél valamivel nagyobb hányada jut arra a meggyőződésre, hogy az egyénnek nem szabad kritikátlanul, megfontolás nélkül csatlakoznia az osztály többségének akaratához anélkül, hogy tudná, mire irányul ez a közös akarat).

- Különböző mértékben ugyan, de valamennyi évfolyam számára fontos a társak véleménye. Ez nagymértékben segítheti a tanulók reális önismeretének, önértékelésének kialakulását, ami viszont egyaránt nélkülözhetetlen az egyén és a közösség nevelése és önnevelése szempontjából.

6. táblázat

Az itemek pontértékei az általános iskola 7.,
a gimnázium, szakközépiskola és szakmunkásképző iskola
2. évfolyamaiban

Az itemek sorszáma	Általános iskola	Gimnázium	Szakközép- iskola	Szakmunkásképző iskola
3.	3,60	4,22	4,19	3,71
7.	2,20	3,05	2,73	2,26
14.	3,41	3,02	3,15	3,23
L. 19.	4,20	4,01	4,05	4,03
21.	2,49	3,81	3,57	2,85
25.	3,02	4,33	4,23	3,57
L. 29.	2,25	2,64	2,63	2,64
32.	3,51	4,12	3,90	3,20
L. 35.	4,19	4,73	4,71	4,26
L. 44.	4,39	4,58	4,59	4,46

7. táblázat

Az itemek pontértékei a különböző településeken működő
általános iskolák 7., és a középfokú intézmények 2. évfolyamaiban

Az itemek sorszáma	Évfolyamok					
	általános iskola			2. gimnázium		
	nagy- város	kis- város	falu	nagy- város	kis- város	falu
3.	3,55	3,56	3,63	4,24	4,25	4,12
7.	2,46	2,28	2,09	3,29	3,03	2,64
14.	3,06	3,25	3,58	3,07	3,05	2,83
19.	4,08	4,29	4,21	3,87	3,91	4,49
21.	3,07	2,46	2,34	3,96	3,80	3,52
25.	3,61	2,90	2,91	4,35	4,22	4,54
29.	2,60	2,31	2,13	2,77	2,65	2,36
32.	3,78	3,40	3,47	4,11	4,11	4,16
35.	4,33	4,00	4,16	4,80	4,68	4,69
44.	4,37	4,22	4,46	4,59	4,58	4,53

(a 7. táblázat folytatása)

Az itemek sorszama	Évfolyamok					
	2. szakközépiskola			2. szakmunkásképző iskola		
	nagy- város	kis- város	falu	nagy- város	kis- város	falu
3.	4,22	4,16	4,00	3,83	3,80	3,51
7.	2,83	2,65	1,54	2,41	2,32	2,08
14.	3,04	3,28	4,09	3,04	3,20	3,42
19.	3,98	4,15	4,22	3,89	4,02	4,16
21.	3,68	3,51	1,81	2,98	2,90	2,68
25.	4,28	4,20	3,54	3,62	3,68	3,41
29.	2,84	2,27	2,63	2,77	2,62	2,55
32.	3,93	3,83	3,90	3,11	3,29	3,17
35.	4,74	4,63	4,81	4,33	4,21	4,25
44.	4,54	4,66	4,72	4,36	4,49	4,52

8. táblázat

Az itemek pontértéke a gimnázium és szakközépiskola 4. évfolyamaiban

Az itemek sorszama	Gimnázium	Szakközép- iskola
4.	3,94	3,85
L. 9.	4,29	4,27
L. 14.	2,89	2,92
19.	4,29	4,32
23.	2,91	3,00
27.	2,76	2,68
L. 31.	3,47	3,58
34.	3,60	3,36
L. 39.	4,83	4,79
43.	3,00	3,20

9. táblázat

Az itemek pontértékei a különböző településeken működő gimnáziumok és szakközépiskolák 4. évfolyamában

Az itemek sorszáma	Évfolyamok					
	4. gimnázium			4. szakközépiskola		
	nagy-város	kis-város	falu	nagy-város	kis-város	falu*
4.	3,94	3,84	4,14	3,92	3,74	—
9.	4,22	4,27	4,48	4,21	4,36	—
14.	3,02	2,90	2,63	3,03	2,75	—
19.	4,09	4,51	4,24	4,23	4,47	—
23.	3,15	2,81	2,64	3,16	2,72	—
27.	2,69	2,91	2,62	2,65	2,72	—
31.	3,31	3,56	3,59	3,44	3,82	—
34.	3,78	3,50	3,45	3,35	3,39	—
39.	4,84	4,76	4,76	4,76	4,82	—
43.	2,95	3,16	2,81	3,03	3,21	—

*Falusi szakközépiskola nem volt a mintában.

10. táblázat

A „lánc”-megállapítások átlagos pontértéke

Megállapítások	Iskolatípusok és évfolyamok						
	ált. isk. 3. évf.	ált. isk. 7. évf.	gimn. 2. évf.	szakk. 2. évf.	szakm. 2. évf.	gimn. 4. évf.	szakk. 4. évf.
Nekem is mindig azt kell csinálnom, amit az osztály többsége akar.	2,13	2,25	2,64	2,63	2,64	2,89	2,92
Nekem nagyon fontos, hogy osztálytársaimnak mi a véleménye rólam.	3,28	4,20	4,01	4,05	4,03	3,47	3,58
Csak jó tanulóból lehet jó közösségi ember.	2,65	4,19	4,73	4,71	4,26	4,83	4,79
Az a jó osztály, ahol törődnek egymás ügyeivel a fiatalok.	3,47	4,39	4,58	4,59	4,46	4,29	4,27

¹ A tanulmányban szinonimaként használjuk a „közösségi beállítódás”, „közösséghez való viszonyulás” és „közösségi attitűd” kifejezéseket. Mindannyiszor egy olyan szociális attitűdre gondolunk, amely értékelő jellegű tudati, érzelmi komponensekből áll, s amelynek tárgya valamely közösség. (Vö. *Fishbein, M.*) (eds.), 1967: *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York. Wiley; *Evans, K. M.*, 1971: *Attitudes and Interest in Education*, London and Boston. Routledge and Kegan Paul; *Halász László–Hunyady György–Marton L. Magda*: 1979, *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

² Erről bővebben ld. *Hunyady Györgyné*: *Kollektivitás az iskolai osztályokban. A közösségi beállítódás strukturális meghatározói*, Budapest, 1977, Akadémiai Kiadó.

³ Vö. *Gáspár László*: 1977, *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*, Budapest, Akadémiai Kiadó; *Gazsó Ferenc*: 1976, *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*, Budapest, Kossuth Könyvkiadó; *Petrikás Árpád*: 1975, *A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezéséről*. Magyar Pedagógia. 2. sz. 129–140. o.

⁴ A hagyományos oktató iskola működési mechanizmusai ezt a felfogást (a gyakorlatban: egyoldalúságot) erősítik. Mintegy visszahatásként alakult ki egy olyan nem kevésbé veszélyes elképzelés – amely főként közoktatási irányító dokumentumokban, illetve a nevelőintézmények gyakorlatában volt tetten érhető –, s amely szerint a közösségi nevelés feladatait mereven elkülönítve csakis a tanítási órán és iskolán kívül, elsősorban az ifjúsági szervezet keretében vélték megoldhatónak.

⁵ A nevelési eredmény vizsgálat elvégzésére az Országos Pedagógiai Intézet Általános Pedagógiai Osztálya kapott megbízást. A munkát egy szakértői bizottság végezte, amelynek elkülönülő feladatokat ellátó tagjai voltak: *Báthory Zoltán, Blumenfeld Gyuláné, Kádárné Fülöp Judit, Papp István, Tóth Béla, Újszászi Jánosné, Závodszy Géza, Zrinszky László*. A közösségi beállítódás mérésére szolgáló skálákat a szerző *Majzik Lászlóné*val közösen dolgozta ki.

⁶ A fogalmaknak és az itemeknek a 3. sz. táblázatban jelzett összekapcsolása meglehetősen viszonylagos, hiszen egy-egy fogalom távolról sem fedhető le olyan kevés számú megállapítással, mint amennyinek alkalmazására nekünk lehetőségünk volt, másfelől egy-egy item sem sorolható egyértelműen csakis egy fogalom alá. Arra, hogy a vázolt rendszer megbontható tartalmi okokból is, egyetlen példát említünk: a különböző kérdőívekben háromszor szerepel egy olyan megállapítás, amely szerint nem érdemes őszinte véleményt mondani, vitatkozni, de az indok mindegyik esetben más-más (s így nem is került mindegyik azonos fogalom alá) – (2. kérdőív 25., 3. kérdőív 4. és 19. megállapítások). E három item elemzése történhetne együttesen is, amelyben értékelésük a megállapítás indokai szerint különbözne, jóllehet mindhárom esetben az elutasító válasz az elvárt válasz.

KLASSZIKUS HAGYOMÁNYOK ÉS ÚJ TENDENCIÁK A TANULÓI ÖNKORMÁNYZAT FEJLESZTÉSE FOLYAMÁN

A szocialista iskolaközösség formálása, ezen belül az önkormányzat megoldása több mint harminc éve feladatunk. Ez a hosszú időszakasz lehetővé teszi, hogy a fejlődést vizsgálva eltekintsünk az esetlegetől, a kitérőktől, a visszanyarodásoktól, s a legáltalánosabb tendenciákat ragadjuk meg.

1. *Az önkormányzatra vonatkozó nézeteket és az önkormányzat gyakorlatának fejlődését végső soron társadalmunk mozgása determinálja.* Bár sokszor áttételek útján, az önkormányzat pedagógiai értelmezése és gyakorlati megvalósítása a fő politikai tendenciák függvénye volt, s kapott hol kisebb, hol nagyobb hangsúlyt. Ez a fejlődésünk átfogóbb szakaszai vonatkozásában jól érzékelhető. Az 1945 utáni szakaszt nem véletlenül jellemzi a NÉKOSZ önkormányzat. A történelmi sorsforduló lényegének s lehetőségeinek felismerése, a társadalmi valóság forradalmi átalakításának tevékeny vállalása vezette el a mozgalmat a „valóság megváltoztatásának” pedagógiájához, mely egyszerre volt korhoz kötött és általános érvényű. Nem egyszerűen úgy, hogy egyes részei tévesek, mások igazak. Tévedései éppúgy korhoz kötöttek, mint ahogyan általános érvényű megállapításai is a konkrét történelmi helyzet által meghatározottan fogalmazódtak meg. Ahogy „A valóság pedagógiája” c. könyv bevezetőjében olvassuk: „A népi kollégiumok legnagyobb érdeme az, hogy ezt a társadalmi dinamizmust és ezeket a feszültségeket, a társadalom átalakító cselekvést pedagógiai áramlattá, nevelési gyakorlattá tudták transzformálni . . .”¹

A társadalmi mozgás erővonalainak „megnyergelése” és a pedagógiai gyakorlat hétköznapi nyelvére való „lefordítása” nem felülről, államilag irányított megoldása volt e történelmi feladatnak, „a mozgalmat a benne élő fiatalság, az együtt nevelkedő fiatalok és a kollégiumok sodró dinamizmusa által vonzott haladó pedagógusok szövetsége alkotta meg”.² Az ifjúsági önkormányzatának ez a vonása történelmi pillanathoz kötött. Az iskolai

önkormányzat a későbbiekben mindig felülről kezdeményezett és hivatalos formák közé ágyazott pedagógiai jelenség volt, sőt nem egy iskolában politikai töltésétől teljesen megfosztott steril formává merevedett.

A személyi kultusz társadalmi légköre nem kedvezett az iskolai önkormányzat szabad kibontakozásának. A felülről igazgatás túlzásai bénítóan hatottak. Éppen az önkormányzat lényegét, a szocialista demokratizmust érte sérelem. Ez nem jelenti azt, hogy a fejlődés megállt. Tanulmányok és cikkek sora bizonyítja, hogy a közösség önkormányzatának megoldásában mind elméleti, mind gyakorlati téren történtek előrelépések, s ezt a szakaszt nem csupán a formális megoldások jellemezték.³ Nincs terem arra, hogy mindegyiket részletesen elemezzem. Közös vonásuk, hogy szinte kivétel nélkül közvetlenül kapcsolódnak Makarenko életművéhez, de legalábbis érezni rajtuk a nagy pedagógus ihletését. Nem elméleti művek, a gyakorlat oldaláról közelítik meg a gyermeki önállóság és öntevékenység problémáit. Hangoztatják Makarenko alkotó alkalmazását, s bár még sok bennük a deduktív, a spekulatív elem, mégis megteszik az első, gyakran tétova lépést az iskolai önkormányzat hazai viszonyoknak megfelelő kialakítása felé. Jelentős, hogy már ekkor összekapcsolták egyes cikkek az önkormányzat kérdését a tanulók munkájával, s kiemelték, hogy a közösség szerveinek valóságos hatáskörrel és felelősséggel kell rendelkezniük.

Az 1956-os ellenforradalom nagy megrázkódtatást okozott, leverésével azonban megnyílt a lehetőség a tanulói öntevékenység szocialista töltésű kibontakoztatására. Sokirányú kezdeményezés indult meg, s az iskolai önkormányzat legkülönbözőbb formáit kezdték a gyakorlatban megvalósítani. Ezek közt jó néhánynak nem tisztázták a mozgalomhoz való viszonyát, egyesek éppen összeütköztek vele. A szétszakadás reális veszélye robbantotta ki az ún. „mechanizmus vitát”, amely elég hosszú időre megakasztotta a fejlődést. E vitát Vajó Péter a következő szavakkal jellemzi: „Őszintén meg kell mondani azt is, hogy a hosszú éveken át tartó, alapjában terméketlen, lényegében szervezeti – tehát másodrangú – kérdésekkel foglalkozó ún. „mechanizmus vita” is sok erejét kötötte le feleslegesen a pedagógiai tudománynak, a KISZ Központi Bizottságának, és zavarokat okozott az iskolák nevelő munkájában is. A közösségi nevelés elméletének ez az elszegényesítése s a gyakorlat elszűrkítése, az elvont „közösségek” és mesterséges „mechanizmusok” is hozzájárultak ahhoz, hogy az iskolaközösségek nem a tényleges társadalmi életbe, hanem valami extra közösségi életbe akarják bevonni a tanulókat.”⁴

A megállapítással teljes mértékben egyetértve felmerül a kérdés, milyen okok rejtőztek a viták – lényegében – mellékvágányra csúszása mögött. Azt

hiszem, hogy nem tévedünk, ha a kialakult helyzetet mint holtponzt jellemezzük, melyet az apolitikusságtól való félelmen túl az idézett elő, hogy az idézetben hiányolt *tartalmi kérdések tisztázása, konkretizálása nélkül próbáltuk a „hogyan?” kérdését, ezen belül az önkormányzat módszertanát megoldani*. E tartalmakat pedig — amelyek aztán a követendő módszerek feltárását is lehetővé tették — nem a pedagógia, hanem társadalmunk fejlődése s fejlődési igényei vetették fel, s e tartalmak végül ideológiai megfogalmazást is nyertek. A tudat túlzott lemaradásának felismerése és felszámolására való törekvés több irányú hatást gyakorolt a közgondolkodás mozgására. Az első ilyen hatás az volt, hogy ráirányult a figyelem az egyes emberre, vágyaira, törekvéseire. Az osztályok, a csoportok, a kollektívák tagjai kezdtek egyéni arculatot nyerni, s problémává vált az ő sablonba nem szorítható formálásuk. Bár megint sokan túlzásba estek, s úgy fogták fel a marxi „legfőbb érték az ember” megállapítást, hogy az emberi egyén szükségleteivel és törekvéseivel együtt volna — Schaff érvelését idézve — „a summum bonum”.⁵ Mi inkább Jarosewzski megállapítását fogadjuk el, aki rámutat, hogy „Marx dialektikusan összekapcsolja egymással az egyén és a valódi közösség fejlődését”.⁶ De magyar szerzőket is említhetnénk, akik az egyén szerepét helyesen kiemelve, a közösséggel kölcsönhatásban vizsgálják annak fejlődését. Ilyen pl. Farkas Endre: Szabadság és egyéniség c. könyve, amit azért érdemes idézni, mert egy, az önkormányzat funkciójával lényegi kapcsolatban levő marxi gondolatnak, a szabadabb nevelésnek ad mai filozófiai tartalmat.⁷ Ezt a gondolatot Ancsel Éva: Művészet, katarzis, nevelés c. könyvében így fogalmazza meg: „Nevelni — végső, filozófiai értelemben annyit jelent, mint eljuttatni növendékeinket a szabadság történelmileg lehetséges legmagasabb szintjére”.⁸

Az 1960-as évektől számos mű született, amelyben a közösség mozgásának elemzése során a szerzők az egyének fejlődésének is figyelmet szentelnek. De az egyén és a közösség viszonyában a hangsúly még mindig az utóbbin volt, a közösség eszköz jellege háttérbe szorult, s elsősorban mint a pedagógiai tevékenység célja jelent meg. A másik vonásuk — ami nem szakítható el az előbbitől —, hogy az önkormányzattal csak perifériken foglalkoztak, s ha ki is tértek rá, elsősorban mint szervezeti problémát kezelték. Csak az utóbbi években érzékeljük, hogy túlhaladtuk mind a közösség elsősorban célkategóriaként való kezelését, mind az ennek visszahatásaként jelentkező túlzott egyén központú szemléletet, amely a közösséget csupán az individuális ráhatások formális keretének tekinti, legfeljebb a spontán kapcsolatoknak tulajdonít személyiségformáló szerepet.⁹

A tudatformálást előtérbe állító társadalmi mozgás másik hatása a tevékenység szerepének újrafelismerése volt az ember fejlesztésében. Megfogalma-

zódik, hogy „a tevékenység kérdése kulcsproblémája a személyiségelméletnek”.¹⁰ Azonban a „tevékenységben felfogott ember mindig társadalmi kapcsolatokban jelenik meg. Tevékenység nincs e kapcsolatok nélkül, maga a tevékenység ezekben a kapcsolatokban nyilvánul meg, ezeknek a viszonyoknak az eredménye és feltétele is egyben”.¹¹ A tevékenység eredménye azonban mindig kettős: „Az eredmény egyrészt mindig valamilyen külső objektiváció, a kívülágban végbement valamilyen átalakulás, másrészt minden cselekvésnek van egy az egyénre, a szubjektumra vonatkoztatott eredménye is”.¹²

Témánkra vonatkoztatva: az önkormányzat mint emberek viszonya értelmetlen a tevékenység nélkül, amelyek eredményes végzése érdekében a kollektíva önmagát megszervezi. A társadalmilag értékes tevékenység az önkormányzat materiája, közege, s messzemenőleg meghatározza annak jellegét és nevelő hatását. Nem kisépekulált önkormányzati szervezetekhez kell tehát tevékenységeket kreálni, hanem egzisztenciális érdekeket szolgáló tevékenységek végzése érdekében kell szükségyszerűen adekvát szervezeteket létrehozni.

A társadalmi fejlődés vetette fel — mint a szocializmus építésének egyik lényegi feltételét — a szocialista demokratizmus fokozott fejlesztésének szükségességét is. Ez az ifjúságot is érintette, mivel ifjúságunk a szocialista társadalom szerves részét alkotja. S mert „nemcsak alakítandó, formálendő tartalék . . . , hanem cselekvő része is a társadalom életének”,¹³ társadalmunk demokratizmusában is részesül. „Az ifjúság közéleti szerepének, befolyásának növelése része a szocialista demokráciáról vallott nézeteinknek, belső társadalmi demokratizmusunk további kibontakozásának”.¹⁴ Az ifjúság demokratizmusa tehát elsősorban politikai jelenség, s mint ilyen válik pedagógiai problémává. Csak politikai vagy csak pedagógiai kérdésként való kezelése egyaránt veszélyes és káros leszűkítés. A demokratizmus az ifjúság életében is jogok és kötelességek, hatáskör és felelősség egysége, s magában foglalja a tudatos fegyelem követelményét is. Nem formális keret, hanem tényleges életgyakorlat, tevékenység. Pedagógiai problémaként elsősorban úgy merül fel, mint a szocialista demokratizmusra nevelés a demokratizmus gyakorlata útján.

Az iskolai demokratizmus több tényező eredője. Leglényegesebb, bár nem egyetlen összetevője az iskolai önkormányzat. Az iskolai önkormányzat tehát az ifjúság demokratizmusának egyik lényegi megnyilvánulása. Előtérbe kerülése — amint az az előbbiekből kitűnt — nem a pedagógia immanens fejlődésének, hanem társadalmunk mozgásának eredménye.

Bár az önkormányzat elméletének és gyakorlatának társadalmunk mozgásától való függése sokkal mélyebb és részletesebb elemzést érdemelne, e rövid beszámolóban meg kell elégednünk e néhány utalással.

2. Az önkormányzatra vonatkozó nézeteink fejlődése egyben a szovjet pedagógiai klasszikusok önkormányzatra vonatkozó nézeteinek újrafelfedezése is. Az ő eredményeik kezdettől fogva a maguk egészében rendelkezésünkre álltak, de egy-egy tételük, megállapításuk csak akkor vált számunkra jelentőssé, csak akkor ismertük fel lényegét, amikor társadalmunk mozgása azt lehetővé és szükségessé tette. Megkísérlem összefoglalni legfontosabb megállapításait ennek igazolására:

a) Az iskolai önkormányzat az iskolai élet demokratizmusának egyik legfontosabb megnyilvánulása. Ahogy Krupszkaja írja: „Az iskolai önkormányzat problémáját nem vizsgálhatjuk az adott ország társadalmi és politikai rendszerétől elszigetelten, osztályjellegétől és célkitűzéseitől függetlenül”.¹⁵

b) Az iskolai önkormányzat csak akkor fejleszthető optimálisan, ha az iskola beépül a szocialista társadalomba, és annak pozitív tendenciáival konkrét kölcsönhatásba kerül.¹⁶

c) Az iskolai önkormányzat csak mint egységes rendszer fejleszthető, mivel az iskolai szintű önkormányzat és a kisebb iskolai közösségek önkormányzata minden vonatkozásban egymással szerves egységben és kölcsönhatásban vannak. A kisebb közösségek önkormányzatának fejlődése megakad, ha nincs magasabb távlatokat nyitó iskolai önkormányzat; az iskolai szintű önkormányzat hatása viszont áttételek nélkül nem jut el az egyes gyermekekig. Az önkormányzó képesség fejlesztésének közvetlen „műhelyei” a kisebb közösségek, a teljes közösség az iskolán is túlmutató teret, perspektívákat, hűzőert jelent.¹⁷

d) Az iskolai önkormányzat csak mint a közösség önkormányzata fejleszthető. Önkormányzat közösség nélkül és közösség önkormányzat nélkül szocialista iskolában nem funkcionálhat.

e) Az iskolai önkormányzat fejlesztésénél is érvényesül a szervezet és a funkció egysége.¹⁸ A szervezet végső soron a nevelési funkciónak alárendelt. Az alárendelés áttételesen jelentkezik a gyermekközösség életének, tevékenységi rendszerének nevelő hatású megszervezésén és irányításán keresztül. Ebből következik, hogy

- az önkormányzat lényege az „önszervezés”, a tanulók életének, tevékenységének, önálló, öntevékeny megszervezése;¹⁹
- az önkormányzat formái az iskolai és mozgalmi élet ésszerű megszervezésének követelményeiből fakadnak;²⁰
- minél tartalmasabb és teljesebb az iskolai és mozgalmi élet, annál színesebb és sokoldalúbb az iskolai önkormányzat;²¹
- a tanulóközösségek számára társadalmilag értékes, mindenkit aktivizáló és optimálisan fejlesztő hatású feladatokat kell biztosítani;²²

- az iskolai önkormányzat szerveinek, vezetőinek, megbízottainak valóságos hatáskörrel és felelősséggel kell rendelkezniük;²³
- az önkormányzat nem szűkíthető le egyes szervek és vezetők tevékenységére, arra kell törekedni, hogy abban minden gyermek aktívan részt vegyen;²⁴
- az iskolai önkormányzat tehát nevelési eszköz, melynek funkciója, hogy az ifjúságot felkészítse a szocialista társadalomban kiteljesedő felnőtt életre, de – éppen pedagógiai szempontok miatt – nem utánozza a felnőtt társadalom formáit.²⁵

f) Az önkormányzat csak fokozatosan fejleszthető, az iskolai önkormányzat: folyamat, az önkormányzóképeség kifejlesztésének pedagógiai folyamata.²⁶

g) Az önkormányzatot tudatos pedagógiai munkával fejlesztjük. A pedagógusoknak az önkormányzatban betöltött helye és szerepe az önkormányzat fejlődésével minőségileg változik.²⁷

h) Az önkormányzat fejlesztésének fő feladatai: az önkormányzat közegét képező tevékenységi rendszer fejlesztése; az önkormányzat szervezetének fejlesztése; az önkormányzó képesség fejlesztése.

i) Az önkormányzó képességet nem elég globálisan fejleszteni. Fejlesztünk kell a közösség szerveit és tagjait az önkormányzó tevékenység egyes mozzanatainak: a célok kitűzésének, a tervezésnek, a szervezésnek, a végrehajtásnak, az ellenőrzésnek és az értékelésnek megoldásában is.²⁸

j) Az önkormányzó képesség fejlesztése az önkormányzat gyakorlatának és a gyakorlat során szerzett tapasztalatok tudatosításának egységében történik. „... Az önkormányzatnak a gyermekek tapasztalataiból kell kifejlődnie”.²⁹

Ezeknek a téziseknek a tanulmányozása során két kérdés is felvetődhet bennünk, s mindkettő lényeges a további fejlődés szempontjából.

Az egyik kérdés: vajon lezárult-e az újrafelfedezés folyamata, s fejlődésünk további szakaszaiban az önkormányzat kérdésében nem találunk újabb értékesíthető útmutatást Krupszkájá, Makarenko, Pisztrak, Sackij és a többiek műveiben? Azt hiszem, nem beszélhetünk a folyamat lezárásáról. Mint minden pedagógiai probléma esetében, az önkormányzat kérdésében is tanúi vagyunk régi problémák újrafelvetődésének, melyeket a társadalom új feltételei determinálnak. Ezek megoldásához elengedhetetlen, de soha nem elég az új helyzet lényegretörő elemzése. A helyes felelet megtalálásához ismernünk kell a történelmi előzményeket, s ezek közt kitüntetett helyet foglalnak el azok az eredmények, amelyeket közvetlenül a szocializmus születésének pillanatában értek el, amikor a még soha nem létezett, az előzőektől lényegében különböző társadalom kereste adekvát pedagógiájának elvi alap-

jait. Ezért tudnak a szocialista pedagógia klasszikusai a fejlődés minden csomópontján eligazítani bennünket éppen a lényeg felismerése terén. Vegyük pl. az előbb említett elvek közül az egyiket: „Minél tartalmasabb és teljesebb az iskolai és mozgalmi élet, annál színesebb és sokoldalúbb az iskolai önkormányzat.” Ez ma felveti a tevékenységek időstruktúrájának problémáját. Milyen arányban, milyen egymásutánban, milyen összefonódásban jelentkezik ma a tanulás, a munka, a játék, a szórakozás, a szabad kulturálódás, a közéleti-politikai tevékenység? Egészségesek-e a realizálódó viszonyok? Az adott körülmények közt mi az optimális megoldás? Milyen lenne az ideális, ami felé haladnunk kell? Ezekre a kérdésekre ma egy meghatározott választ adhatunk. Amikor azonban társadalmunk az anyagi termelés, a struktúra, a tudat területén minőségileg előre lép, s pl. létrejönnek az oktató-nevelő tevékenység és a termelő tevékenység összekapcsolásának reális anyagi és tudati feltételei, a ma válasza már érvényüket veszti, s így az iskolai önkormányzat is más értelmet nyer. Ekkor újra elővesszük a klasszikus megállapítást, és keressük értelmét az új helyzetben, s esetleg olyan oldalára, vonatkozására figyelünk fel, amelyet ma még eltakarnak előlünk a konkrét feltételek, melyek közt dolgozunk.

A másik kérdés: csak újra felfedezünk, vagy újra alkotunk? Erre a válasz az előzőekben benne rejlik. Valóban újraalkotásról van szó, s az izgalmas kérdés: miért van rá szükség és miben van rá szükség társadalmunkban éppen az iskolai önkormányzat területén? Csak jelzésszerűen sorolok fel néhány okot.

Az első a proletárdiktatúra létrejöttének lényegesen eltérő társadalmi élménye, amely még mindig érezteti hatását a társadalmi pszichológiában. Ez kihat az ifjúság gondolkodására, magatartására is.

A második ok társadalmunk történelmileg kialakult sajátos vonásaiban keresendő. A mi társadalmunk nem a viharos átalakulás szakaszában él, viszonylag megszilárdult szerkezet jellemzi, s viszonylagosan tartós hatások tudati szinten is különbségeket eredményeznek mind az alapvető két osztály, mind az egyes rétegek vonatkozásában. Így az ifjúság egyes tagjai, akiket önmaguk ügyeinek intézésére törekszünk nevelni, nem azonos tartalmakat fűznek pl. a szabadság, a közéletiség, a felelősség, sőt a becsületesség fogalmához sem. Ezért ugyanazon tanulócsoporthoz tartozó tagjai az önkormányzatot s azon belül saját szerepüket is egymástól eltérő módon értelmezhetik. Eltérő vonása társadalmunknak az is, hogy míg Makarenko közösségének tagjai egzisztenciálisan egyetlen közösséghez tartoztak, a mi gyermekeink egyszerre több közösségnek a tagjai, s ezt az iskolai önkormányzat formálásakor messze-menően tekintetbe kell venni.

A harmadik ok ifjúságunk sajátos történelmi helyzete. A felszabadulást követő harcokat átélő felnőttek jelentős hányada számára a történelmi változások bizonyos mértékig világossá tették a társadalmi problémák osztálytartalmát. A mai ifjúság, amely nemcsak történelmi összehasonlítási alappal nem rendelkezik, hanem az osztályharc világos és egyértelmű élményeivel sem, nehezebben érzékeli és ismeri fel a ma társadalmi jelenségeinek osztálytartalmát, politikai vonatkozásait. Sokuk számára a problémák valamiféle „általános emberi” szinten vetődnek fel, s a jelenségeket egy „öröknek” képzelt „emberi értékrendhez” viszonyítják. A politikus látásmód elhomályosodásának eredménye, hogy az ifjúság elég jelentős hányada számára a problémák politikai lényege alapvetően erkölcsi kérdésként jelenik meg. Nem arról van szó, hogy ezek a fiatalok a társadalmi problémák *erkölcsi vonatkozásait* is átélik, hanem arról, hogy *a politikai tartalom nem jelenik meg számukra*. Ha ez a behelyettesítés az önkormányzat tartalmában is megtörténik, akkor veszélybe kerül az önkormányzat szocialista tudatot formáló funkciója.

A nagy kollektív élmények szükössége, sőt gyakran hiánya miatt az ifjúság *egy része* nehezen egyezteteti a személyiség önértékét és társadalmi meghatározottságát. Egy sor tényező, mint amilyen az élmények számának alacsonyabb volta, a szélesebb körű tapasztalatok hiánya, a meggyőződés kialakulatlansága és labilis volta, saját egyéni társadalmi posztjuknak, egyéni szerepüknek el nem döntött volta együttesen azt eredményezi, hogy ezek a fiatalok túlértékelik a szabadság formális oldalát, túlhangsúlyozzák saját szuverenitásukat, s jóval kevesebb figyelmet szentelnek a szabadság tartalmának. Ebből következően ezek a fiatalok összeegyeztethetetlennek tartják az egyén szabadságát és társadalmi elkötelezettségét. Nem látják, hogy „az egyén nem születik szabadnak, csak azzá válhat, ha a közösségtől elnyert szuverenitását pozitív tartalommal tölti meg”.³⁰ Nem látják, hogy „az egyén tényleges szabadsága ... két mozzanatként: az önállóságnak és elkötelezettségnek szerves egysége”.

Az ilyen felfogású fiatalok az önkormányzat szempontjából kétféleképpen jelentenek problémát. Egyoldalú szabadságigényük vagy a közösségtől való elhatárolódásra készíteti őket, vagy a demokratizmusból kiejtik a fegyelmet, a közösség igényeinek tekintetbe vételét, elvetik a demokratikus centralizmusból a centralizmust, és anarchista magatartás felé haladnak.

3. A társadalom által felvetett új igények és lehetőségek nemcsak a pedagógia egészét készítették arra, hogy figyelembe vegye más tudományok eredményeit és alkalmazza kutatási módszereit: *ma már az olyan részkérdés, mint az iskolai önkormányzat, sem vizsgálható számos más tudomány tartalmi és kutatómódszertani mondanivalójának szerves beépítése nélkül.*

Az önkormányzat kutatása lényegében végigjárta azt az utat, amelyen a neveléstudomány végighaladt. Az első időszakban — a személyi kultusz légkörében — be nem vallottan a spekuláció, a deduktív levezetés volt az alap, s a pedagógiai valóság egyes mozzanatait csupán illusztrációként kerültek egyes művekbe. Tán úgy jellemezhetnénk ezeket az írásokat, mint a pedagógiai vágyak és tények furcsa keveredését, amelyben csak véletlen esemény lehetett egy-egy pedagógiai törvényszerűség egzakt megragadása. Ennek ellenhatása az a felfogás, amely már az empiriát hangsúlyozta, de még csak azt látta meg, azt regisztrálta, ami gyakori, ami a pedagógiai jelenségek minél szélesebb körében közös, és elsősorban — néha kizárólag — a statisztikai átlagban kereste a törvényszerűt. Bár ily módon már sokat megtudhatunk a pedagógiai folyamatokról, jelesen az önkormányzatról is, de még ez a megközelítés sem mond eleget a konkrét nevelési helyzetek megoldásáról, amelyek mindig egyediek, de egyediségükben mindig törvényszerűen meghatározottak. Ma jutottunk el oda, hogy az elméleti, statisztikai megközelítéseket egyesítjük olyan módszerekkel, amelyek a konkrét esetek belső törvényszerűségeit tárják fel. Így olyan összefüggéseket sikerül feltárnunk, amelyek segítségével az egyes pedagógiai jelenségek lényege is megérthető, s képessé teszük a gyakorlatot, hogy tudatosan szervezze, befolyásolja a mindig sajátos körülmények közt lejátszódó folyamatot.

Ehhez az előrelépéshez volt elengedhetetlen más tudományok eredményeinek és módszereinek felhasználása. Ezek az eredmények és módszerek azonban a létrehozó, kialakító tudományok által vizsgált mozgásformák bemutatására és feltárására voltak alkalmasak. Ezért alkalmazásuk kezdeti szakaszában egyrészt sok fenntartás fogadta őket, másrészt tisztázatlan volt a helyük a neveléstudományi kutatások folyamatában, s bizonytalan az általuk nyújtott és feltárt információk, tények pedagógiai értelmezése. Azt hiszem, joggal elmondhatjuk, hogy a nem pedagógiai tudományok eredményeinek és módszereinek asszimilálása már megtörtént. Ez lehetővé teszi, hogy az önkormányzat kutatása során is támaszkodjunk azokra a tudományokra, amelyeknek a tanulók öngazdálkodásával kapcsolatban számunkra mondanivalójuk van. Ezek közül a legfontosabbak a következők:

A filozófia, elsősorban a történelmi materializmus. Hozzá sem kezdhünk az önkormányzat kutatásához, amíg nem tisztáztuk, hogy mit jelent mint pedagógiai probléma az egyén szabadsága és az elkötelezettség, a szocialista demokratizmus, a közéletiség, s ezek filozófiai megalapozás nélkül nem közelíthetők meg.

A szociológia olyan kérdésekben segít eligazodni, mint: az iskola és közvetlen környezet közti kapcsolat hatása az iskolai önkormányzatra, a

család és az önkormányzat, az önkormányzat kapcsolatrendszere mint szociológiai probléma.

Itt már átlépünk a *szociálpszichológia* területére. Az informális kapcsolatok rendszerének ismerete és tudatos befolyásolása nélkül az önkormányzat hatékony fejlesztése el sem képzelhető. De felvetődnek a vizsgálatok során olyan kérdések is, mint a hagyományok szerepe az önkormányzat működésében, a közösség stílusjegyeinek megjelenése az önkormányzati tevékenységben, a vezetők és vezetettek, továbbá a mellérendelt közösségi tagok együttműködésének szociálpszichológiai vetülete.

Az önkormányzat kutatása során alapvető, hogy az önkormányzatot elsősorban mint szervezett egészet közelítsük meg. Ez azonban nem elegendő. Mint egy jeles mű megállapítja: „*a közösségi tevékenység az egymáshoz illeszkedő, szerves egységet képező egyéni tevékenységek sorozatában valósul meg*”.³² Nekünk tehát az önkormányzat fejlesztése során az egyes egyénig el kell jutnunk. Róla pedig a *pszichológia* ad számunkra nélkülözhetetlen információkat. Ami itt a leglényegesebb: mi nem általában tanulókat akarunk önkormányzatra nevelni, hanem 6., 10., 14., 18 éves gyermekeket, fiatalokat. Az életkor szerinti megközelítés elengedhetetlen az önkormányzati fejlesztés során. A másik: Nem gyerekekről, hanem fiúkról és lányokról van szó, akik sok mindenben igen eltérő módon viszonyulnak az önkormányzati feladatokhoz. Ezenkívül a részletproblémák sora jelentkezik. Közülük csak példaként említek néhányat. Azt mondjuk pl., az önkormányzat nem létezhet az ifjúság szerveinek valóságos hatásköre és felelőssége nélkül. De ha a felelősség fogalmát körül akarjuk határolni, nem elegendő a jogi megközelítés, kevés a szociológia is, azaz a társadalom felelősségláncolatába való beilleszkedés, lényeges, de nem elegendő etikai tartalmának tisztázása sem. Mi ugyanis felelősségre akarunk *nevelni* a felelős feladatok, a felelős függés útján. Ehhez pedig ismernünk kell a felelősség pszichológiai szerkezetét, a felelősségérzés, felelősségtudat beépülésének mikéntjét a személyiségbe mint szerves egészbe, látnunk kell, hogy milyen megszilárdult struktúrák vannak a felelős magatartásra való beállítódás mögött. Vagy vegyük az önkormányzati tevékenység egyik alapvető mozzanatát, a döntést. Lehet-e a döntés képességét optimálisan fejleszteni, ha nem ismerjük a döntés pszichológiai folyamatát, s azokat a pszichikus összetevőket, amelyek az egyén döntését befolyásolják?

A szociológia és pszichológia kapcsán használtunk már néhány olyan fogalmat, amellyel egy másik tudomány, a *vezetéstudomány* is foglalkozik. A döntés, a szervezés, a tervezés, az operatív vezetés, az ellenőrzés ilyen oldalról is megközelíthető. Már Krupszkája kiemelte ezeknek a feladatoknak a fontosságát az önkormányzat működésében. A vezetéstudomány megmutatja

nekünk, hogy ezeknek a feladatoknak mindegyike maga is strukturált. A döntést pl. mint folyamatot írja le: a probléma felvetődése, információk gyűjtése a kérdésről, az adatok elemzése, a megoldás alternatíváinak felvetése, mérlegelése, a legoptimálisabb kiválasztása, döntés. Ugyanígy megmutatja a tervezés, szervezés stb. szerkezetét is. Ha mi ezekre a tevékenységekre képessé akarjuk tenni gyermekeinket, ismernünk kell minden mozzanat struktúráját, hogy tudatosan végigvezethessük rajtuk tanítványainkat.

A vezetéstudomány sok értékes tájékoztatást ad az önkormányzatról mint szervezetről is. Segít megérteni a különböző szervezeti típusok jellemzőit az irányítás, a kölcsönhatások és a kommunikációs lehetőségek szempontjából.

Végül megemlíteném az egyik fiatal tudományt, a *kibernetikát*. Mivel az általános iskolai önkormányzat az önkormányzó képesség kibontakoztatásának folyamata, úgy is felfoghatjuk, mint olyan rendszert, amelyet a kívülről történő vezérlés önvezérlő rendszerre fejleszt, olyan rendszerre, amely egy bizonyos ponton túl öntevékenyen feldolgozza, illetve megoldja a környezetéből ért hatásokat és az azok hatására fellépő feszültségeket.

*

Összegezőként megállapíthatjuk: A tanulói önkormányzat fejlesztése során legalább három forrásból kell merítenünk. Az egyik a szocialista pedagógia klasszikusainak hagyatéka, a másik saját pedagógiai elméletünk és gyakorlatunk történeti fejlődése, a harmadik a társtudományok tartalmi és kutatásmódszertani eredményei. Azonban e források egyike sem kínál kész, azonnal felhasználható eredményeket. A ma pedagógiai gyakorlatának a megvalósítása, mai feltételeink ismerete alapján kell az időszerű pedagógiai kérdésekre, így a tanulói önkormányzat mikéntjére is a választ megkeresni. Ez pedig alkotó munkát kíván mind a pedagógiai elmélet, mind a gyakorlat munkásaitól.

Jegyzetek

¹ A valóság pedagógiája. Szerk.: *Pataki Ferenc*. Bp.

² *Pataki*: I. m.

³ *Rózsnai István*: Az iskolás KISZ szervezetek munkájáról. Köznevelés, 1952. 193. o. — *Kamarás Zoltán*: Osztályom. Köznevelés, 1952. 485. o. — *Péter Anna*: Makarenko közösségről szóló tanítása a szovjet iskolák gyakorlatában. Pedagógiai Szemle, 1954. 280. o. — *Bakonyi Pál*: A gyermekközösség nevelése. Köznevelés, 1954. 398. o. A Magyar–Szovjet Társaság rendezésében 1955. január 10–11-én tartott tanács-

kozás. *Ágoston György*: Ifjúsági szervezeteink fejlődése és jelentősége. Köznevelés, 1955. 153. o. *Horváth Lajos*: A perspektivikus vonalak rendszerének szerepe a közösségi nevelésben. Köznevelés. – *Gádl Gyula–Petrikás Árpád*: A közösségi nevelés útján. Bp. 1955. – *Pataki Ferencné*: Ifi vezetők az üttörőszervezetben. Köznevelés, 1956. 111. o.

⁴ *Vajó Péter*: Az iskolai ifjúsági szervezetek nevelőmunkája és a társadalmi aktivitásra nevelés. Pedagógiai Szemle, 1964. 777. o.

⁵ *Schaff, A.*: Marxizmus és egyén. Kossuth Kiadó, 1968.

⁶ *Jarosewzski, Taddeusz M.*: Személyiség és közösség. Bp., 1974. 116. o.

⁷ *Farkas Endre*: Szabadság és egyéniség. Bp. 1968.

⁸ *Ancsel Éva*: Művészet, katarzis, nevelés. Bp., 1970.

⁹ A helyes szemléletet tükröző s az önkormányzat szempontjából fontosabb pedagógiai művek: *Szvétek Sándor*: A kollégiumi közösség kialakítása. Bp., 1960.; *Pataki Ferenc*: Makarenko élete és pedagógiája. Bp., 1966.; *Széchy Éva*: A közösségi nevelés útja a középiskolában. Bp., 1967.; *Petrikás Árpád*: Az osztályközösség szervezése és nevelése. Bp., 1968.; *Rozsnyai Istvánné*: Közösség születik. Bp., 1968.; *Bólyai Imréné*: Négy év egy osztályközösségben. Bp., 1969.; *Hunyady Györgyné*: Kollektivitás az iskolai osztályokban. Bp., 1977.; *Vastagh Zoltán*: Mikrocsoportok hatásmegszűrő szerepének vizsgálata az általános iskola felső tagozatában. (Kiadás alatt.)

¹⁰ *Lick József*: Személyiség és filozófia. Bp., 1969. 39. o.

¹¹ *Lick*: I. m. 39. o.

¹² *Lick*: I. m. 99. o.

¹³ Ifjúságpolitikai állásfoglalás. Bp., 1974. 31. o.

¹⁴ *Pullai Árpád* felszólalása az Ifjúsági Törvény vitáján. Törvény az ifjúságról. Bp., 1971. 47. lap.

¹⁵ *Krupszkaja, N. K.*: Az iskolai önkormányzatról. Bp., 1967. 43. o.

¹⁶ *Krupszkaja*: I. m. 58. o.

¹⁷ Lásd: *Makarenko Művei* 5. kötet. Bp., 1955., 150., 265–266., 356. o.

¹⁸ *Bene László*: A vezetés tudományos megszervezése. Bp., 1970.

¹⁹ *Krupszkaja*: I. m. 26. o.

²⁰ *Krupszkaja*: I. m. 106. o.

²¹ *Krupszkaja*: I. m. 106. o.

²² *Makarenko*: I. m. 188. o.

²³ *Makarenko*: I. m. 240. o.

²⁴ *Krupszkaja*: I. m. 106. o.

²⁵ *Krupszkaja*: I. m. 54. o.

²⁶ *Krupszkaja*: I. m. 64. o.

²⁷ *Krupszkaja*: I. m. 64. o.

²⁸ *Krupszkaja*: I. m. 26., 60., 61–65., 70., 75., 79., 90., 114. o.

²⁹ *Krupszkaja*: I. m. 53. o.

³⁰ *Farkas*: I. m. 221. o.

³¹ *Farkas*: I. m. 228. o.

³² *Hunyadyné*: I. m. 13. o.

A FIZIKAI DOLGOZÓK GYERMEKEI TOVÁBBTANULÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ PEDAGÓGIAI TÉNYEZŐK

A Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966. évi kötetében Erdész Tiborné és Timár János tollából megjelent egy átfogó jellegű tanulmány a családi-társadalmi környezet szerepéről a fiatalok továbbtanulásában és pályaválasztásában. A tanulmány alapját az 1963–64-es tanévben nyolcadikos általános iskolai tanulók körében végzett reprezentatív vizsgálat adatai képezték.¹ Az általános iskolát nyolc évvel később végző növendékeket hetedikes korukban – az 1970–71-es tanévben – hasonló szempontok szerint, szintén országosan reprezentatív mintán vizsgáltuk.² 1963 óta napjainkig több önálló kiadvány, tanulmány foglalkozott a társadalmi rétegződés–tanulmányi eredmény–iskola- és pályaválasztás összefüggésével. A különböző szerzők³ – beleértve magunkat is – legfőbb megállapításai a következőkben foglalhatók össze: a szülők társadalmi helyzete erősen befolyásolja a tanulók iskola- és pályaválasztását, általános iskolai tanulmányi eredményeit; a tanulmányi eredmények – az anyanyelvi és matematikai teljesítmények – rétegspecifikusak. A kérdéssel foglalkozó kutatók a szülők társadalmi helyzetét a társadalmi rétegződéssel, az iskolai végzettséggel és a lakóhely jellegével jellemzik. A vizsgálatok eltérnek abban, hogy a tanulmányi eredményeket mely általános iskolai osztályban (osztályokban) vizsgálják. A mi kutatásunk annyiban különbözik a többitől, hogy *ugyanazon populáció* tanulmányi eredményeit vizsgálja 1971-ben a hetedik osztályban és 1966-ban a második osztályban. Ez módot ad arra, hogy a társadalmi jellegű tényezőknek a tanulmányi átlag-osztályzatra kifejtett hatását kiegészítse ezen eredmények általános iskolai *alakulásának folyamatára* irányuló elemzéssel.

Tanulmányunk *első részében* a következő kérdésekre kerestük a választ:

– változtak-e nyolc év alatt az általános iskolát – 1964-ben, illetőleg 1972-ben – végzők továbbtanulással kapcsolatos igényei?

– mi a szerepe a továbbtanulási igény alakulásában a fizikai dolgozó szülők iskolai végzettsége, munkája jellege és a gyermek tanulmányi eredménye együttes hatásának?

Cikkünk *második részében* a tanulmányi eredmény alakulását befolyásoló következő pedagógiai tényezőkkel foglalkoztunk:

- az általános iskolai második és hetedikes tanulmányi eredmény összefüggése; az eredmény alakulásának pedagógiai törvényszerűsége;
- a fizikai dolgozók gyermekei tanulmányi eredményének alakulását kedvezően befolyásoló néhány pedagógiai tényező;
- a családi légkör jelentősége a fizikai dolgozók gyermekei felsőfokú továbbtanulási igényének megőrzésében.

1. A továbbtanulási igényt befolyásoló tényezők

A hetedikes növendékek 1970–71-es tanévi továbbtanulási – iskolaválasztási – szándékai, a nyolcadik osztály végén történő jelentkezésük és felvételük a középfokú iskolákba, összességében nagyfokú egybeesést mutatnak (*1. táblázat*). A szándékok megvalósulása szempontjából a gimnáziumba kerülőknél volt legkedvezőbb a helyzet. A mintegy 25 000 jelentkezettnél többet, közel 27 000 tanulót vettek fel. A szakközépiskolába törekvők szándékai egyes szakközépiskola fajtákban teljes egészükben megvalósulhattak, másokban – pl. a divatosabb autószerelő és elektroíműszerész szakmákra előkészítő szakközépiskolákban – azonban nem. A 33 000 jelentkezőből csak 28 000 nyert felvételt. A szakmunkásképző iskolák esetében mind a 7. osztályos szándékokhoz, mind pedig a 8. osztályos jelentkezésekhez viszonyítva kedvezően alakult a felvételi létszám: 3000-rel több fiatalot vettek fel, mint ahányan első helyen jelentkeztek.

A középfokú iskolázás iránti igényeket tehát ki tudtuk elégíteni. Kérdés, hogy a kialakult *igények szintjével elégedettek lehetünk-e?* Fejlődtek-e ezek több éves perspektívában? Az 1964-ben végzett Erdészné–Timár vizsgálat és a nyolc évvel későbbi felmérésünk idején a tanköteles korú gyermekeknek egyaránt 96–99%-a látogatta az általános iskolát. Tizenhat éves koráig 1964-ben a tanulók 90%-a, 1972-ben 90,3%-a fejezte be az általános iskola 8. osztályát. (Eltérően az 1950-es évek első felétől, amikor ez az arány csak 64–70%-os volt.) A középfokú tanulás iránti igények fejlődését tanúsítja, hogy míg 1964-ben a nyolcadikosok 78,8%-a jelentkezett továbbtanulásra, addig 1972-ben már 89,1%-uk. Az igény alakulásával globálisan tehát elégedettek lehetünk. Kérdés, hogy az igények ugyanilyen mértékben növekedtek-e a fizikai dolgozók gyermekeinél is. 1964-ben a fizikai dolgozó szülők 81,2%-a akarta középfokon tovább taníttatni gyermekét, 1972-re ez az igény 86,8%-ra emelkedett. A szellemi dolgozók igénye ugyanekkor nem változott (97,2%, illetőleg 97,3% volt).

1. táblázat

A továbbtanulási szándék és megvalósulása iskolatípusonként az 1970–71. tanévben 7. osztályos általános iskolai tanulónál

Iskolatípus	7. osztályos szándék 1970–71. tanévben	8. osztályos jelentkezés 1971–72. tanévben	Felvételi keretszám 1972–73. tanévben	A felvételek tényleges alakulása az 1972–73. tanévben
gimnázium	27 200	25 185	27 400	26 895
szakközépiskola	38 900	33 271	30 600	28 215
szakmunkásképző iskola	61 900	61 578	63 200	64 558
egyéb iskola	4 700	2 819	–	2 640
továbbtanulásra jelent- kezettek összesen	132 700	122 853	121 200	122 308
száma	89,9	89,1	–	88,7
aránya				
továbbtanulásra nem jelentkezettek száma	14 900	15 059	–	15 604
összesen	10,1	10,9	–	11,5
száma				
aránya				
tanulók száma mind – összesen	147 600	137 912	–	137 912

Már az 1964. évi vizsgálatból kitűnt, és a mi felmérésünk is bizonyította, hogy a fizikai dolgozók gyermekei továbbtanulási igényeit a szülők iskolázottsága és foglalkozása mint kölcsönösen összefüggő tényezők együttesen befolyásolják. E kapcsolat pályapedagógiai következtetéseit azonban iskoláink a mai napig sem vonták le. Nem vált még egyértelműen világossá, hogy a továbbtanulási igényeket – társadalmilag – mindenekelőtt *a szülők iskolai végzettsége határozza meg*. 1971-ben a felsőfokú végzettségű szülők kétharmad részben gimnáziumot, a középfokú végzettségűek csaknem fele részben szakközépiskolát választanak gyermekeik részére. Azok a szülők, akiknek iskolai végzettsége nyolc általános iskolai osztály, mintegy 40%-ban szakmunkástanulónak küldenek gyermekeiket. Akik pedig ennél kevesebb iskolai osztályt végeztek, azok több mint 55%-ban a szakmunkástanuló intézetet választanák. (Ezen adatok értelmezéséhez azt is szem előtt kell tartani, hogy a

legfeljebb nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkező fizikai dolgozó szülők aránya 80%.) Hasonlítsuk össze, hogy figyelembe véve a szülők iskolai végzettségét, hogyan alakult az iskolaválasztás az általános iskolát 1964-ben, illetőleg azt nyolc évvel később befejezők esetében (2. táblázat).

A 2. táblázat adatai tanúsítják az iskolaválasztási igények hasonlóságát majdnem egy évtized alatt. A különbségek elsősorban a szakmunkástanuló iskola iránti igények növekedéséből erednek. Az alacsonyabban iskolázott szülők esetében ugyanis ezen iskolafajta iránt tömegesebb méretűek az igények.

A továbbtanulási igényeket a szülők iskolai végzettsége mellett *foglalkozásuk jellege* is meghatározza. Társadalom- és közoktatáspolitikai gyakorlatunkban a fizikai dolgozók gyermekeinek továbbtanulási igényeit azzal minősítik, hogy megfelelő arányban készülnek-e az egyetemekhez elsősorban vezető gimnáziumokba (3. táblázat). A szellemi dolgozók 1971-ben gimnáziumba közel négyszer, a szakközépiskolába másfélszer akkora arányban szánják gyermekeiket, mint a fizikaiak. Utóbbiak a szellemi foglalkozásúaknál három és félszer nagyobb arányban küldenek gyermekeiket szakmunkásképző iskolákba. Azok a növendékek pedig, akik csupán az általános iskolai végzettséget kívánják megszerezni, szinte teljes számban fizikai származásúak.

2. táblázat

Az 1964-ben 8. osztályos tanulók és az 1971-ben 7. osztályos tanulók iskolaválasztása az apa (gondviselő) iskolai végzettsége szerint

Iskolatípus	Apa (gondviselő) iskolai végzettsége			
	felsőfokú	érettségi	8. általános	7. általános vagy kevesebb
gimnázium				
1964	63,3	42,0	24,0	15,2
1971	69,0	44,0	19,8	9,0
szakközépiskola				
1964	31,4	46,0	37,6	20,7
1971	23,0	38,3	33,6	22,5
szakmunkástanuló iskola				
1964	4,3	10,2	29,9	42,4
1971	7,5	16,5	42,6	56,7
továbbtanul				
összesen				
1964	99,0	98,2	91,5	78,3
1971	99,5	98,2	96,0	88,2

3. táblázat

Továbbtanulási igény a szülők foglalkozásának jellege szerint
(A szülők véleménye alapján, 1971-ben százalékos megoszlásban)

A foglalkozás jellege	Gimnázium	Szak-közép-iskola	Szaktanuló iskola	Egyéb iskola	Nem akarja továbbtaníttatni	Nem választott	Összesen
fizikai	11,6	24,2	46,3	4,0	11,8	2,1	100,0
szellemi	44,5	37,3	13,3	1,6	2,7	0,6	100,0

Az adatok azt az ismert tényt mutatják, hogy már a középfokú iskola megválasztásakor *kisebb igényűek a fizikai dolgozó szülők*, mint a szellemi foglalkozásúak. Ez megnehezíti az egészséges társadalmi mobilitás megvalósulását. Rá kell azonban mutatnunk arra a nevelők pályapedagógiai munkája szempontjából igen fontos tényre, hogy az előbb bemutatott továbbtanulási igények nem egyformán jellemzőek a fizikai dolgozó szülők különböző rétegeire. *Az iskolaválasztás szempontjából ugyanis nem tekinthetők a fizikai dolgozók homogén csoportnak. Bár iskolázottság szempontjából csak két nagy részre oszthatjuk fel őket* – közel fele-fele arányban – azokra, akik megszerezték az általános iskolai végzettséget, és azokra, akik nem. Több rétegre bonthatók azonban *szakképzettségüktől, illetve munkájuk mezőgazdasági vagy nem mezőgazdasági jellegétől függően* (4. táblázat).

A fizikai dolgozók legigényesebb foglalkozási csoportjában kétszer olyan arányú a gimnázium választása, és több mint másfélszer akkora a szakközépiskola választása, mint a legkevésbé igényesben. A szakmunkásképzés választása esetében – ahol a mezőgazdasági szakképzetlen dolgozók ilyen szándéka a legnagyobb arányú (50,6%) – a szélső értékek között egyharmados eltérést találunk. A szakmunkástanuló iskola iránti igény a betanított és különösen a segédmunkás csoportokban a legjelentősebb. Ez kedvező irányú társadalmi szakmai mobilitásra utal, és egybeesik az iparosítási, gazdaságfejlesztési tervekkel. Figyelemre méltó, hogy legkevésbé a szakmunkás szülők küldenek szakmunkásnak gyermekeiket: ők már nagyobb arányban szánják őket szellemi pályára. A kisebb képzettség és az agrár jelleg felé haladva mind nagyobb a gyermeküket tovább taníttatni nem szándékozó szülők száma.

A fizikai származású gyermekekkel végzett *pályapedagógiai tevékenység* során figyelembe kell venni tehát nemcsak azt a tényt, hogy továbbtanulási igényeik elmaradnak a szellemi dolgozókétól származó társaik mögött. Szem

4. táblázat

A fizikai foglalkozású szülők iskolaválasztásának százalékos megoszlása szakképzettségük foka, illetve munkájuk jellege szerint

Továbbtanítási szándék	Nem mezőgazdasági	Mezőgazdasági	Betanított	Segéd	Szakképzetlen mezőgazdasági dolgozó
	szakmunkás		munkás		
gimnázium	17,0	12,7	10,2	9,1	8,4
szakközépiskola	33,0	27,1	21,6	20,0	18,9
szakmunkástanuló iskola	38,1	46,2	50,1	49,2	50,6
gyors- és gépiró iskola	3,2	3,4	3,2	3,4	2,6
nem akarja továbbtanítani	6,3	8,2	11,6	14,6	16,2
egyéb iskola, nem választott	2,4	2,4	2,3	3,7	3,3
összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
arányuk az összes tanulóhoz viszonyítva	25	5	13	18	22

előtt kell tartani azt is, hogy a fizikai dolgozók különböző rétegeibe tartozó szülők nagy többsége olyan értelmű felemelkedést kíván biztosítani gyermeke számára, amelyet a szociológiai szakirodalom *egylépcsős társadalmi mobilitásnak* nevez. Így a szakképzetlen szülők jelentős része szakképzettséget kíván gyermekének biztosítani, a szakmunkás szülők a magukénál könnyebb, divatosabb szakmát szánnak gyermekeiknek, jelentős részüket pedig szakközépiskolába szeretnék beírni. A nevelőknek az elmondottakat figyelembe véve különös gondot kell fordítaniuk az alacsony iskolai végzettségű, szakképzetlen szülők gyermekei továbbtanulási igényeinek alakítására, különösen azokénak, akik jó képességűek, felsőfokú továbbtanulásra is alkalmasnak látszanak. Napjainkban és a közeljövőben egyre inkább számolni kell azzal, hogy emelkedni fog a középiskolai végzettséggel rendelkező fizikai dolgozók számaránya. Az e rétegből származó gyermekek jelentős figyelmet érdemelnek majd a pályapedagógiai munkában, mivel minden bizonnyal ők törekszenek a legnagyobb szakértelmet kívánó fizikai munkák gyakorlására, és sokan kívánnak közülük szellemi pályára menni. A nevelők gondja kell, hogy legyen

magasabb továbbtanulási igényeik táplálása, megtartása, a jó képességűekkel való rendszeres individuális foglalkozás.

A kialakult továbbtanulási *igények megvalósulását gátló körülmények* feltárását is céloztuk 1971-es vizsgálatunkban. Az általános pedagógiai tapasztalatnak megfelelően azt tudakoltuk, mennyiben határolja el a hetedikes tanulók továbbtanulási, iskolaválasztási szándékait a gyenge tanulmányi eredmény, a választott iskolának a lakóhelytől való távolsága, a család kedvezőtlen anyagi helyzete, illetőleg a szülők más irányú iskolaválasztási elképzelése. A tanulók 28%-a állította, hogy a választott iskolától való távolság gátolja az iskolaválasztási szándék megvalósulását; 44%-uk azonban arra hivatkozott, hogy a gyenge tanulmányi eredmény akadályozza a szívük szerinti iskolaválasztást. A fizikai dolgozók gyermekeinek közel a fele (47%-a) vallotta, hogy a nem kielégítő tanulmányi eredmény miatt kényszerül eltérni eredeti továbbtanulási szándékától. Mivel éppen a fizikai dolgozók gyermekeit sújtja az ilyen nagy arányban az általános iskola felső tagozatára kialakult gyenge tanulmányi átlag, közelebből is vizsgálat tárgyává tettük *a tanulmányi eredmény szerepét a továbbtanulásban*.

A felmérésünkbe bevont általános iskolások öt tanulmányi csoportjában vizsgáltuk az eltérő tanulmányi átlagú gyermekek iskolaválasztásának és továbbtanulási szándékainak összefüggését. Úgy véljük, nem éréktelen, ha eredményeinket a mintegy egy évtizeddel korábbi, 1964 évi reprezentatív vizsgálat adataival összevetve közöljük (5. táblázat).

A tanulmányi eredmény szerinti iskolaválasztásban az eltelt évek alatt jelentős változás nem mutatkozott, egy kivétellel: a legjobban tanuló diákok lényegesen magasabb arányban szándékoztak gimnáziumot végezni 1971-ben, mint korábban (71,0%; 46,8%).

A tanulmányi átlageredménynek az iskolaválasztásban játszott szerepe nem ítéltető meg a *szülők foglalkozásának* figyelmen kívül hagyásával (6. táblázat).

A tanulmányi eredmény és a szülők foglalkozásának együttes hatását bemutató táblázat adatai azt bizonyítják, hogy a fizikai dolgozóknak még a jól tanuló gyermekei sem élnek a tudásuknak megfelelő iskolafajta választásának lehetőségével. Amíg a fizikai dolgozók a legjobban tanuló gyermekeiknek is csupán ötödrészt szánják gimnáziumba, addig a szellemi foglalkozásúak még a gyengén tanuló gyermekeiknek is nagyobb hányadát, több mint egyharmadát. Ezzel egyidejűleg a fizikai dolgozók jól tanuló gyermekeiknek is kb. az egyharmadát szakmunkástanuló iskolába irányítják (a szellemi foglalkozásúak csak egy tizedüket). A társadalmi helyzet hátrányos hatása tehát nemcsak a hetedik osztályos átlagosan gyengébb tanulmányi eredményben

5. táblázat

A különböző tanulmányi eredményű tanulók iskolaválasztása százalékban, 1964-ben a 8. és 1971-ben a 7. osztályban

	Tanulmányi átlag				
	4,7–5	3,7–4,6	2,7–3,6	2,0–2,6	1
Gimnázium					
1964	46,8	30,5	13,9	3,4	1,5
1971	71,0	35,5	8,2	1,4	1,1
Szakközépiskola					
1964	49,1	45,2	15,5	3,2	1,1
1971	26,8	45,5	26,9	10,8	7,9
Szaktanuló iskola					
1964	2,8	19,5	54,1	59,8	37,3
1971	2,2	18,5	60,0	70,4	65,1
Továbbtanul összesen					
1964	98,7	95,2	83,5	66,4	39,9
1971	100,0	99,5	95,1	82,6	74,1
Munkába áll vagy otthon marad					
1964	1,3	4,8	16,5	33,6	60,1
1971	0,0	0,5	4,9	17,4	25,9
Összesen (egyéb válasz nélkül)					
1964	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1971	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

jelentkezik, hanem megnyilvánul a jó tanulmányi eredményű gyermekek igénytelenebb iskolaválasztásában is.

A következőkben *a társadalmi helyzet és a tanulmányi eredmény összefüggését* az eddigi kutatásokon túlmenően gazdagítani kívánjuk a hetedikes tanulmányi eredmény kialakulását befolyásoló néhány pedagógiai tényező szerepének bemutatásával.

6. táblázat

A gyenge, illetve a jó tanulók szüleinek iskolaválasztása gyermekeik részére a szülők foglalkozása szerint (100 gyenge, illetve 100 jó tanuló gyermekre)

Iskolaválasztás	Tanulmányi eredmény	Fizikai	Szellemi
		foglalkozású szülők esetében	
gimnázium	gyenge (3,6–2,7)	3,4	33,9
	jó (5–3,7)	20,3	52,8
szakközépiskola	gyenge	10,0	17,0
	jó	37,8	35,8
szakmunkástanuló iskola	gyenge	64,0	40,0
	jó	35,3	9,4

2. A tanulmányi eredmény alakulását befolyásoló néhány pedagógiai tényező

Ismeretesebb kutatások, amelyek megvilágítják az iskolafejlettség és a tanulmányi eredmény kapcsolatát. Vizsgálatunk is összefüggést talál a településforma, a szakos ellátottság és a tanulmányi eredmény között (7. táblázat). Iskoláinkban a kevésbé urbanizált települések és a rosszabb szakos ellátottság irányába haladva a tanulmányi eredmények színvonala folyamatosan csökken, egyetlen kivétellel. A 3000 lakosnál kisebb községek 60%-nál alacsonyabb szakosellátottságú intézményeiben – amelyekbe az általános iskolások 20%-a jár – az előző tendenciával ellentétben, nem növekszik, hanem csökken az 1,0–2,6-os átlagú gyermekek aránya (29,4%), és növekszik a 3,7–5,0-ös átlagosztályozatúaké (35,4%). A folyamatosan csökkenő tendencia megváltozásának oka csakis a tanári elbírálás liberálisabb módja lehet. A viszonylag jobb osztályzatok nem a kellő tudásfedezet alapján jönnek létre. Más kutatók is rámutatnak arra, hogy a kisebb községek iskoláiba, illetőleg a kedvezőbb oktatási feltételek között működő iskolákba járó azonos tanulmányi eredményű növendékeknél eltér a tantárgytesztek segítségével mért teljesítmény: alacsonyabb szintű a kis településeken tanuló gyermekeknél. A liberális osztályozás alapján jó tanulónak minősülő, évfolyamonként mintegy 10 000 tanuló igényesen választ iskolát, és a középiskolában – megfelelő tudásfedezet híján

7. táblázat

Tanulmányi eredmény a hetedik osztályban településformák és szakos-ellátottság szerint 1971-ben, százalékban

Tanulmányi átlageredmény	Településforma és iskolafejlettség					
	Budapest	Város	község			
			szakos ellátottság			
			60% felett lakosok száma 3000		60% alatt lakosok száma 3000	
			felett	alatt	felett	alatt
3,7–5	48,8	39,0	38,6	34,6	31,7	35,4
2,7–3,6	34,9	36,7	35,6	36,5	34,8	35,2
1,0–2,6	16,3	24,3	25,8	28,9	33,5	29,4
összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
a tanulók ará- nya százalékban	13,0	21,0	25,0	16,0	5,0	20,0

– nem úgy állja meg a helyét, amint azt osztályzatai alapján remélte. Ezt a megállapítást igazolják a legjobb tanulmányi kategóriába tartozó fizikai származású gyermekek középiskolai továbbtanulását követő vizsgálatunk adatai. Az általános iskolák között a szakos ellátottság tekintetében ma még fennálló különbségek csökkentése éppen a művelődésbeli hátrányok leküzdése, a megfelelő tudás megszerzése, a középiskolában való helytállás érdekében kiemelten jelentős oktatáspolitikai feladat.

Vizsgálatunk tanúsága szerint a *tanulmányi eredmény alakulása* az általános iskola *második osztályától a hetedik osztályig* a következőkben bemutatott törvényszerűségnek megfelelően megy végbe.

Az általunk vizsgált reprezentatív mintában a növendékek kiinduló, *második tanulmányi helyzetét* a 3,90-os átlagérték reprezentálta. A gyermekek ezt a szintet általános iskolai tanulmányaik folyamán nem tudták megtartani, az átlagérték a *hetedik* osztályra 3,17-ra, azaz 0,73-al csökken. A csökkenés eltérő mértékű a szülők foglalkozásától függően (8. táblázat).

A fizikai dolgozók gyermekeinél az átlagérték 3,83, a szellemi foglalkozásúakénál 4,38. Ez a kiinduló érték a hetedik osztályra a fizikai dolgozók gyermekeinél 3,08-ra, tehát 0,75-el csökken; ezzel szemben a szellemi dolgo-

8. táblázat

A tanulmányi átlagértékek alakulása a 2. osztálytól a 7. osztályig, a szülők foglalkozásának jellege szerint

Szülő foglalkozásának jellege	A tanulmányi eredmények átlagértéke		
	2. oszt. kiinduló helyzet	csökkenés a 2.–7. oszt.-ig	a 7. oszt. kialakult helyzet
fizikai	3,83	0,75	3,08
szellemi	4,38	0,52	3,86
a fizikai dolgozók gyermekeinek hátránya	0,55	0,23	0,78

zókénál 3,86-ra, azaz 0,52-vel. Ennek megfelelően a fizikai és a szellemi dolgozók gyermekei tanulmányi eredményeinek különbsége az általános iskolában 0,23-al tovább növekszik. Nyitott kérdés, hogy *milyen pedagógiai törvényszerűség hatására alakul kedvezőtlenebbül a fizikai dolgozók gyermekeinek tanulmányi helyzete*. Megállapítottuk, hogy az általános iskolában bekövetkező tanulmányi eredmény csökkenés nem úgy megy végbe, hogy a gyermekek valamennyi tanulmányi csoportban egyformán 0,73-al alacsonyabb átlagosztályzatot érnek el. A második osztálytól a hetedikig bekövetkező tanulmányi eredmény csökkenés jellemző mértéke szerint a növendéket négy, egymástól jól elkülöníthető csoportra osztottuk. (Az egyes csoportok nagyjából azonos létszámúak voltak.) A tanulmányi átlagérték csökkenés második osztálytól a hetedikig a következő képet mutatta (9. táblázat).

Az adatokból egyértelműen kitűnik, hogy a *gyengébb tanulóknál nagyobb a csökkenés mértéke, mint a jobbaknál*. Ez az állítás természetesen csak akkor igaz, ha nemcsak a tanulmányi átlageredmények közötti különbségeket, hanem a bukottak és kimaradók arányát is figyelembe vesszük. Az 1–3,0 átlagosztályzatúak nagy részénél ugyanis az átlageredmény szerint látszólag nincs jelentős csökkenés: náluk már a bukottak és az évfolyamot vesztők száma szökik magasra.

Úgy tűnik, hogy iskoláink jelenlegi körülményei között – ezekbe beleértjük az iskolarendszert, az iskolák szervezeti és tartalmi struktúráját, metodikáját, az egységes tantervi követelményeket – erőteljes hatást fejt ki az a *pedagógiai törvény, hogy az általános iskola folyamán a gyengébb tanuló egyre alacsonyabb tanulmányi szintet ér el, míg a jobb tanuló inkább megőrzi tanulmányi eredményét*. A törvény működése azt vonja maga után, hogy a magasabb osztályok felé haladva egyre nagyobbak lesznek a már korábban kialakult tanulmányi különbségek.

9. táblázat

Az átlagérték változása tanulmányi csoportonként

A 2.-os tanulmányi átlageredmény szerint	Az adott csoportba tartozók tanulmányi átlageredményei		A csökkenés mértéke 2. o.-tól 7. o.-ig	A bukottak és évfolyamvesztők aránya 2. o.-tól 7. o.-ig
	2. o.	7. o.		
4,7–5,0	4,85	4,26	0,59	0,3
3,9–4,6	4,25	3,49	0,76	3,7
3,1–3,8	3,45	2,58	0,87	21,8*
1 –3,0	1,66	1,42	0,24	73,6*

*Becsült adat, a szabályos eloszlásgörbék extrapolációja alapján.

Bemutattuk, hogy a hetedik osztályos tanulmányi eredmény alakulására mind a szülő társadalmi helyzete, mind az általános iskola kezdetén – a második osztályban – kialakult tanulmányi eredmény jelentős befolyást gyakorol. További kérdésként felvetődik, hogy a vázolt *pedagógiai törvény a szülő társadalmi helyzetétől függetlenül is érvényesül-e*. E kérdés megválaszolása érdekében mindenekelőtt azt kell eldönteni, hogy milyen szoros a kapcsolat a második és a hetedikes tanulmányi eredmény között. A kapcsolat szorosságát a korrelációs együtthatóval vagy annak négyzetével, az úgynevezett determinációs együtthatóval fejezhetjük ki. A korrelációs együttható értéke 0,65, ennek megfelelően 0,416 a determinációs együttható. Eszerint *a második osztályban kialakult tanulmányi eredmények közötti különbségek 41,6%-ban magyarázzák meg a hetedik osztályban az egyes gyermekek között tapasztalt tanulmányi különbségeket*.

Annak eldöntéséhez, hogy a szülő társadalmi helyzetétől (iskolai végzettségétől) függetlenül milyen szoros a kapcsolat a második és a hetedikes tanulmányi eredmény között, szükség van az ún. parciális korrelációs együttható kiszámítására. (Kiszámításához figyelembe kell venni a két tanulmányi eredmény közötti korrelációs együttható mellett még a gondviselő iskolai végzettsége és a gyermek második, illetve hetedik osztályos tanulmányi eredménye közötti kapcsolat erősségét is.) A parciális korrelációs együttható értéke 0.59. Ezt négyzetre emelve kapjuk meg a determinációs együtthatót, amely 0,348. E szerint *a második osztályos tanulmányi eredmény a szülő iskolai végzettségétől függetlenül is 34,8%-ban határozza meg a hetedik osztályos szintet*. Ez aláhúzza, hogy nagy hatású pedagógiai törvény működéséről van szó.

A szülők iskolai végzettségében mutatkozó különbség úgy befolyásolja tehát az említett pedagógiai törvény működését, hogy a másodikos és hetedikos tanulmányi eredmény közötti kapcsolatot szorosságát 34,8%-ról 41,6%-ra emeli. Azaz a szülő iskolai végzettsége és ezzel szorosan összefüggő társadalmi helyzete csak 6,8%-os mértékben növeli a pedagógiai törvény hatékonyságát.

Általános iskoláinkban több nevelési tényező és az iskolával kapcsolatos intézmény befolyásolja az ismertetett pedagógiai törvény működését. Vizsgálatunk feltárta, hogy a napközi otthon, a szakkör, valamint az általános iskolai diákotthon milyen mértékben képes korlátozni a törvény működésének kedvezőtlen hatását a fizikai dolgozók gyermekeinél.

A napközi otthon pozitív hatását a hetedik osztályos napközis növendékeknél két szempontból igyekeztünk tetten érni: a) Kedvezően befolyásolja-e a különböző családi és társadalmi helyzetű gyermekek tanulmányi eredményének alakulását, az átlagosztályzat javulását a 2. osztálytól a 7.-ig? b) Miként hat a különböző tanulmányi kategóriába tartozók átlagosztályzatának alakulására?

a) Általános pedagógiai tapasztalat, hogy a gyermekek tanulmányaira a családi helyzet, elsősorban az anya jelentős befolyást gyakorol. Ennek megfelelően a napközis és nem napközis tanulók három-három csoportját vizsgáltuk a gyermek családi helyzetétől függően: az anya dolgozik, az anya otthon van, az anya egyedül neveli gyermekét. A napközi kedvező hatását a 10. táblázat tanúsítja.

A táblázat igazolja, hogy valamennyi bemutatott családhelyzetben – még ott is, ahol az anya otthon van – a napközis tanulók nagyobb arányban javítottak tanulmányi eredményükön a másodiktól a hetedik osztályig.

10. táblázat

A napközibe járás hatása a tanulmányi eredményre

Az anya	Azon tanulók aránya, akiknek tanulmányi eredménye a 2. oszt.-tól a 7.-ig javult	
	napközis	nem napközis
az apával együtt neveli gyermekét		
munkába jár	26,1	22,9
otthon van	—	21,7
egyedül neveli gyermekét	26,3	24,5

11. táblázat

A tanulmányi átlageredmény növekedése a napközibe járás hatására

Tanulmányi átlageredmény	Azon gyermekek aránya, akiknek tanulmányi eredménye a 2. oszt.-tól a 7.-ig javult	
	napközis	nem napközis
1 – 2,6	10,5	12,3
2,7 – 3,6	21,5	16,8
3,7 – 5	39,1	34,3

b) Megvizsgáltuk, hogy a fizikai dolgozók hetedikes gyermekeinek különböző tanulmányi kategóriáiban milyen arányban találunk olyan napközis, illetőleg nem napközis növendékeket, akik javultak általános iskolai tanulmányaik folyamán (11. táblázat).

A napközi otthon a második osztálytól a hetedikig a *2,7-es tanulmányi átlagosztályzatnál magasabbat elérő növendékeknél kedvezően befolyásolja a tanulmányi eredmény alakulását*. Nem képes azonban javulást elérni a 2,6-nél alacsonyabb átlagosztályzattal indulóknál, vagyis a leggyengébb tanulóknál. Ez minden bizonnyal azzal a ténnyel függ össze, hogy a napközis csoportok jelenlegi nagy létszáma nem teszi lehetővé az egyéni foglalkozásnak azt a mértékét, amelyre e növendékeknek szükségük lenne.

Ahhoz, hogy a *szakkörnek* a fizikai dolgozók gyermekeinek tanulmányi helyzetére gyakorolt befolyását értékelni tudjuk, vegyük számba, hogy e tanulók milyen széles rétege látogatja azokat. Míg a szellemi dolgozó szülők gyermekeinek 55,7%-a jár szakkörbe, addig a fizikaiaknak csak 45,3%-a. Ennek az a magyarázata, hogy a szakkörökbe – származásuktól függetlenül – a jobb tanulók járnak, s mivel a fizikai dolgozók gyermekei között kevesebb a jó eredményt elérő, így a szakkörökben is kisebb arányban vannak jelen. A szakkörnek a fizikai dolgozók gyermekei fejlődésére gyakorolt hatását legkönnyebben azon mérhettük le, hogy a szakkörbe járók nagyobb mértékben javítottak-e tanulmányi eredményükön, mint a nem szakkörösök. Adataink azt tanúsítják, hogy míg a szakkörbe járóknak 25%-a tartotta meg másodikos tanulmányi eredményét, vagy javított is azon, addig a nem szakkörösöknek csak a 20%-a. Bár ez az adat *nem túlságosan kedvező*, mégis érdemes lenne az eddiginél több fizikai származású növendéket bevonni munkájába.

A *diákotthonok* növendékei fizikai dolgozók gyermekei. Az általános iskolai diákotthonoknak a gyermekek tanulmányi eredményére gyakorolt

12. táblázat

A diákotthonban, illetve a családban nevelkedő gyerekek tanulmányi helyzete

Tanulmányi átlag	Diákotthonosok	Valamennyi fizikai dolgozó gyermeke
5 – 3,7	23	32
3,6 – 2,7	54	39
2,5 – 1	23	29
összesen	100%	100%

kedvező befolyásáról olyan módon győződünk meg, hogy összehasonlítottuk a diákotthonban nevelkedő és a családban élő fizikai származású hetedikes növendékek tanulmányi átlagát (12. táblázat).

Adataink arra mutatnak, hogy a diákotthonosok körében öröndetesen *kisebb a gyengébben tanulók aránya*, sikerült őket a közepes növendékek szintjére emelni. Ezzel egyidejűleg a diákotthon ma még nem képes arra, hogy az igen hátrányos helyzetből induló növendékeit megfelelő arányban juttassa a legjobban tanulók közé. Ezt egyfelől jelentős indulási hátrányuk, illetőleg az a tény magyarázhatja, hogy a diákotthoni nevelők a rendelkezésre álló pedagógiai energiát elsősorban a leggyengébbek fejlesztésére fordítják.

Az 1971. évi szándékfelmerésben megkérdezett fizikai származású tanulók néhány jellemző csoportját középiskolai tanulmányaik során is figyelemmel kísértük, egészen egyetemi, főiskolai jelentkezésük, felvételük időszakáig. (A követő vizsgálatot *Molnár Péter* végezte⁴). Arra a kérdésre vártunk választ, hogy mely tényezők befolyásolták őket kedvezően felsőfokú továbbtanulási szándékuk megtartásában. 1975-ben, harmadikos korukban összefüggést kerestünk a tanulók intelligenciája, motivációs rendszere, családi légköre és a továbbtanulási szándék megtartása között.

A családi légkör jellegét explorációs beszélgetés tárta fel. A beszélgetést vezető pszichológus valamennyi fiatalnál 7 fokú skálán, pontozással minősítette azt. A fizikai származású, az általános iskolát jó tanulmányi eredménnyel befejező (és a középiskolában is jól tanuló) növendékek két csoportjára – a továbbtanulási szándékukat megtartó és arról lemondó fiatalokra – vonatkozó adatokat a 13. táblázat tartalmazza.

A *családi légkör* olyan pedagógiai tényező, amelynek minősége még a legjobb képességű fiataloknál is jelentős mértékben befolyásolja a felsőfokú továbbtanulási igény alakulását. A családi légkör komplex hatásrendszerén belül több ilyen szubjektív jellegű összetevő kedvező hatása volt kimutat-

13. táblázat

A családi légkör minőségének és a továbbtanulási szándék alakulásának összefüggése

Családi légkör	A skálaérték átlaga fizikai származású, jól tanuló, továbbtanulási szándékát		Szignifikancia-szintje
	megtartó	arról lemondó	
	fiataloknál		
ingergazdag	4,03	3,13	0,05
kiegyensúlyozott	5,00	3,81	0,05
barátságos	4,94	4,00	0,05
külön: apa	4,80	3,13	0,05
külön: anya	5,00	4,72	—
követelményt támasztó	4,45	3,77	0,05
külön: apa	4,16	3,72	—
külön: anya	4,29	3,71	0,10

ható: szignifikáns a különbség a továbbtanulási igényükről lemondó és az azt megtartó tanulók csoportjai között. Ezen összetevők – amelyek megegyeznek a szocializációt általában elősegítő tényezőkkel – a következők: a családi környezet ingergazdag volta, a légkör kiegyensúlyozottsága, olyan család, amelyben megvalósul a barátságos és ugyanakkor követelményeket is támasztó nevelési stílus.

A felmérésbe bevont, hátrányos művelődési, társadalmi helyzetből induló, jól tanuló, felsőfokú továbbtanulási szándékukat megtartó fiataloknak közel 70%-át vették fel 1978-ban egyetemekre vagy főiskolákra. Ez egybevág azzal a ténnyel, hogy az általános iskolát eredményesen befejező, a középiskolában is kellően motivált fizikai származású tanulók indulási hátrányait leküzdve egyenrangú versenytársai az előnyösebb társadalmi helyzetű fiataloknak.

Néhány pályapedagógiai következtetés

– A tárgyalt témában végzett vizsgálatokon túlmenően felmérésünk azt tanúsítja, hogy 1964-től 1972-ig (az új szocialista általános iskolai tanterv szerint tanulónál) nem változott meg lényegesen a középfokú továbbtanulási igény rétegspecifikus jellege (a különböző iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinél).

– Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei nemcsak gyengébb

tanulmányi eredményt elérő gyermekeik esetében igénytelenek a továbbtanulás vonatkozásában, hanem még a legjobban tanuló gyermekeiknél is.

– A pályapedagógiai gyakorlat szempontjából a fizikai dolgozók mind iskolai végzettségük, mind társadalmi rétegződésük szerint heterogén csoportot alkotnak. Csak e két tény maximális figyelembevételével képes a pedagógus olyan módon foglalkozni velük és gyermekeikkel a pályaorientációs munka során, hogy a kívánatos társadalmi mobilitási folyamatokat elősegítse.

– Az általános iskolai tanulmányi eredmények alakulását a társadalmi rétegződés ismert hatása mellett meghatározott pedagógiai törvény működése befolyásolja. A törvény működésének ismeretében az intézményes nevelés már ma is sokat tesz annak érdekében, hogy korlátozza kedvezőtlen, a fizikai dolgozók indulási hátránnyal küzdő gyermekeit sújtó hatását.

– A napközi otthon a jelenleginél sokkal eredményesebben segíthetné a fizikai dolgozók leghátrányosabb helyzetű gyermekeit, ha jobb pedagógiai feltételek között individuálisan foglalkozna velük, kidolgozva a leggyengébben tanuló gyermekek felzárkóztatásának, korrekciós nevelésének sajátos módszerét.

– A pályapedagógiai munkában az eddiginél nagyobb figyelmet kell fordítani a fizikai dolgozók családjában kialakuló pedagógiai légkör megismerésének és folyamatos befolyásolásának.

– A pályapedagógiai kutatások során szükséges lenne megvizsgálni, hogy a tanár-diák viszony mely jellemzői járulnak elsősorban hozzá a művelődési-társadalmi hátrányok leküzdéséhez, a reális és mégis optimális továbbtanulási szándék kialakításához és megőrzéséhez.

Jegyzetek

¹ Erdész Tiborné–Timár János: A családi-társadalmi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásban és az oktatás tervezése. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp., 1967.

² Molnár Péter–Majzik Lászlóné–Somogyi Miklós: Hetedikes tanulók iskola- és pályaválasztási szándékai. Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Bp., 1973.

³ Ferge Zsuzsa: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. Szociológia, 1972. 1. sz.

Gazsó Ferenc: Mobilitás és iskola. Kiadja.: MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete. Bp., 1971.

Kozma Tamás: Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.

Surányi Bálint–Vita László: A pályakezdők vertikális társadalmi mobilitására ható tényezők vizsgálata az útelemzés módszerével. Szociológia, 1973. 1–2. sz.

⁴ Molnár Péter: A felsőfokú továbbtanulási igény társadalmi- és személyiségfeltételei. Magyar Pszichológiai Szemle, Bp., 1979. 3. sz.



A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója

Felelős szerkesztő: Hanzséros György – Műszaki szerkesztő: Szász Zoltán

Terjedelem: 12,25 (A/5) ív – Ak 1745 k 8183, HU ISSN 0082–1632

81.8320 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György



*Az Akadémiai Kiadó
gondozásában jelent meg*

FELKAI LÁSZLÓ

EÖTVÖS JÓZSEF
KÖZOKTATÁSÜGYI
TEVÉKENYSÉGE

322 oldal, 9 fotótábla
Kve 81,— Ft

GRAMSCI, ANTONIO

VÁLASZÚT
A PEDAGÓGIÁBAN

Válogatta

Mario Alighiero Manacorda

247 oldal — Kve 37,— Ft

HORVÁTH LAJOS

A TANULÓI
ÖNKORMÁNYZAT
FEJLESZTÉSÉNEK ÚTJAI
az általános iskola mozgalmi
életében

214 oldal, 8 ábra, 14 táblázat
Kve 37,— Ft

KÖTE SÁNDOR

A SZOCIALISTA MUNKA-
ISKOLA KEZDETEI
1917—1920

204 oldal — Kve 54,— Ft

TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNYOK
KÖRÉBŐL 1975—1976

A Magyar Tudományos Akadé-
mia Pedagógiai Bizottságának
gyűjteménye

Szerkesztette

Kiss Árpád, Nagy Sándor,
Szarka József

479 oldal, 35 ábra, 116 táblázat
Kve 69,— Ft

Ára: 47,— Ft

ISBN 963 05 2520 8